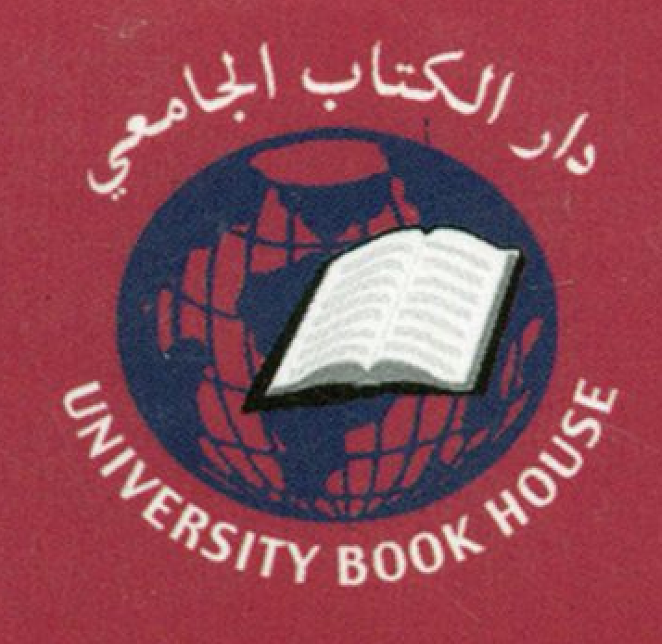
سلسلة

مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة

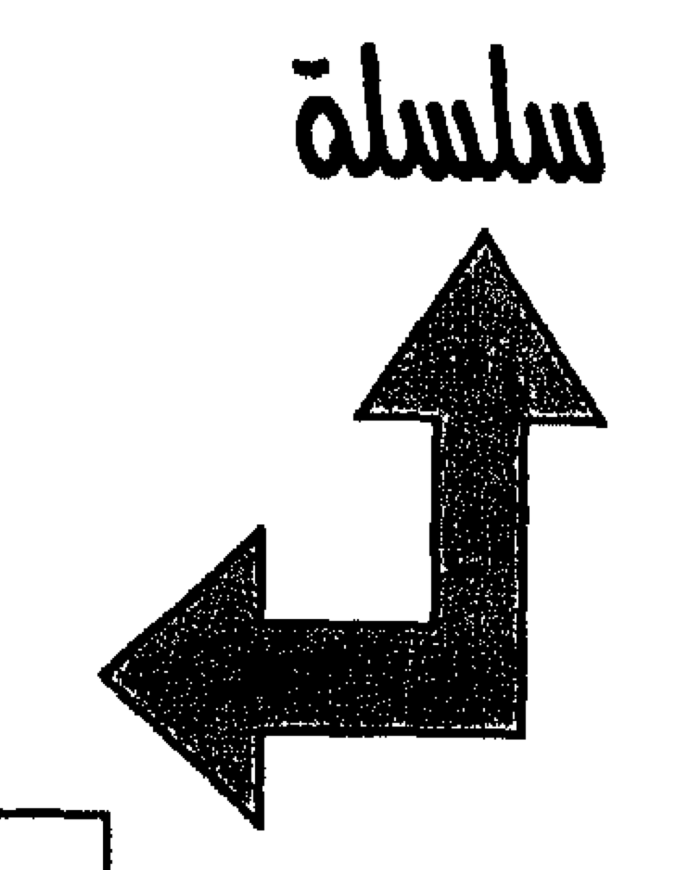
1

LESLEY MANDEL MORROW



إعداد
قسم الترجمة والتعريب

سلسلة



مساعدة الأطفال
على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

1

تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة

تأليف

Lesley Mandel Morrow

Rutgers. The State University of New Jersey

إعداد وترجمة

قسم الترجمة والتعريب بالدار

الناشر

دار الكتاب الجامعي

غزة - فلسطين

2005

الطبعة الأولى

1426 هـ - 2005 م



دار الكتاب الجامعي
University Book House

عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

العين - الإمارات العربية المتحدة ص.ب: ١٦٩٨٣
فاكس: ٧٥٤٢١٠٢ هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)
Al Ain - United Arab Emirates P.O.Box 16983
Fax: 7542102 Tel:(971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail:bookhous@emirates.net.ae

تنفيذ وطباعة بيروت - لبنان - تلفاكس: ٢٧٢٢٢٥ ٠٠٩٦١١ خليوي: ٣٣٤١٤٨ ٠٠٩٦١٣

المحتويات

الموضـــــوع | الصفحة

كلمة أولى

لقد أصاب فهمنا خلال العقدين الأخيرين لنمو معرفة الكتابة والقراءة تغييرات مفاجئة. فقد كنا فيما سلف نعتقد أن الأطفال كانوا يتعلمون الكلام والإصغاء خلال سنوات طفولتهم الأولى، ثم يتعلمون القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن فإننا ندرك أنهم يبدؤون بتطوير أشكال مبكرة للغة وقدرة على معرفة القراءة والكتابة بطريقة متزامنة ومنذ يوم ولادتهم.

كما أننا اكتشفنا أن الظروف التي تعزز أول تعلم للغة هي نفسها التي تعزز النمو الكلي لمعرفة القراءة والكتابة. هذه الظروف، والمتأتية من المحيط الاجتماعي للطفل، تتضمن الانغماس، والتعليم المباشر، فرصة التدرب، التي يمثلها المدرسون، والتلقين الاسترجاعي.

وقد برهنت (ليسلي ماندل مورّوُ Lesley Mandel Morrow) قيمة انخراط الأطفال في عدة نواحٍ من أشكال اللغة وتجارب التعلم. فقد قدمت أمثلة عدة عن مقاربات الأطفال للكتابة والقراءة كما بينت ضرورة إعطاء الأطفال فرصاً غير محدودة للتدرب. أكثر من ذلك، فإنها قد وضحت الطرق التي يقدم من خلالها الأهل نماذج، وتعليماً مباشراً، والتلقين الاسترجاعي للطلبة اليافعين، في محاولاتهم للقراءة والكتابة. اتخذت الدكتورة مورّوُ وجهة نظر متوازنة حيال تعليمات توجيه التعلم وذلك عن طريق اختيار أفضل تقنيات نظريات التعلم، كنموذج استدلالي أو طريقة لحل مشكلة في سبيل المزيد من التوجيهات المباشرة.

كما يلعب أدب الأطفال دورا مهما في المحيط التعلمي الخاص بـ "مورّوْ". إذ يستفاد من الأدب كنموذج لتعلم اللغة، كما يقدم دافعا قويا لتعلم القراءة والكتابة. إنها نقطة الانطلاق للعديد من نشاطات تعلم القراءة والكتابة. والأمر الأكثر أهمية أن الأدب هو طريق المعرفة. فهو مشكِّل حول قصة – إحدى صنائع العقل البشري. تدرك (مورّوُ) أيضا أن المواد المخصصة لأغراض التعلم هي ضرورية لتطور المهارات ولإنجاز المعايير الوطنية، والمحلية للمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة.

أدركت (د. مورّوُ) كذلك أهمية الأهل، الأنسباء، والأجداد، أو أشخاص آخرون يهتمون بالطفل ويتولون القراءة له والاستمتاع بثمار الكتب. وقد بينت كيف أن القراءة

للأطفال تؤثر في امتلاكهم اللغة ومن أمثلة ذلك القصة التي تؤثر بشكل جيد في تعلمهم القراءة والكتابة. كما أظهرت (مورّوُ) كيف يتعلم الأطفال مفاهيم مثل النسخة المطبوعة، والتعامل مع الكتاب، ومشاريع القصص حيث أنها تتداخل مع الكتب. وتخلص (مورّوُ) إلى أن الراشدين يعطون الأطفال المثال وهم يستمتعون بمشاركة القراءة والكتابة مع الأطفال. وقد بينت تأثير وجود مركز تعلم في الصف وتأثير قراءة كتب القصص جهرياً مع المدرس. وقد بينت أنه حين يتعرف الأطفال على الكتّاب والشخصيات كأشخاص حقيقيين، يرغبون بقراءة أعمال أولئك الأدباء والكتابة بطريقة مماثلة لهم. وتقول مورّوُ أن لرواية القصص تأثير مماثل للقراءة جهراً. كما تعرفت على ضرورة المهارات الداخلة في مفاهيم التعلم بالنسبة للنسخة المطبوعة والكتب. مثلا، يحتاج الأطفال أن يطوروا الإدراك الفونيمي، مبادئ ألف باء "حروف الهجاء"، والأصوات لإنجاح عملية القراءة. كما يجب أن يتعلموا كيف يبنون معنىً من النص بتعلم استراتيجيات للفهم. ومن واقع تجاربها كمدرسة، وباحثة، وأم، رسمت رسماً بيانياً يقود لنجاح تعلم القراءة والكتابة.

قد اتخذت ليسلي ماندل مورّوُ رؤية عميقة عن نمو تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، وأظهرت جذوره التاريخية. كما أنها تعرف وتقوم ببحث عن قادة اليوم حيث أنها عضو في جمعية الباحثين تلك. وهي تلخص بإحكام نظريات اللغة وتربط الأبحاث الحالية بتدريبات أشكال الصوت. وقد قادت بنفسها العديد من الأبحاث الحقيقية، لتشهد على حقيقة أنه بالإمكان إيجاد جسر بين النظرية، البحث، والتمرين. وقد اعتُمدت أبحاثها في تجارب الصفوف الحقيقية – وأبحاث مدرسين آخرين كانت قد عملت بالتعاون معهم. وهذه الأمثلة صحيحة وتضيف مصداقية لبرهانها.

معالجة (د. مورّوُ) لتطور تعلم القراءة والكتابة هي على محك المعرفة الحالية. فهي على دراية كاملة بموضوعها وتربط بين كل أوجه تعلم القراءة والكتابة.

إنها ملاحظة وكاتبة فائقة الحساسية حيث أنها تترك المجال للأطفال والمدرسين بالتحدث عن أنفسهم من خلال عملهم.

ترى (د. مورّوُ) أن هناك قليلاً من الأطفال يتعلمون حب الكتب دون الاستعانة بأحد. ولا بأس أن يغريهم بمتع الكلمة المطبوعة وعالم القصص الرائع. وهي ترينا كيف نقوم بذلك وكيف نثري حياتنا وحياة أطفالنا من خلال ما تقدّمه. ولا شك أن مساهمتها بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال اليافعين هي مساهمة مستمرة.

برنيس إي. كوللينان Bernice E. Cullinan
أستاذ في تربية الطفولة المبكرة والتربية الأولية
جامعة نيويورك

مقدمة هذه السلسلة

إن هذه السلسلة موجهة للمدرسين، وأخصائيي القراءة، والإداريين، وطلاب دار المعلمين، وأولياء الأمور كذلك. إنها مناسبة تماماً للخريجين، وطلاب مرحلة ما قبل التخرج، وبرامج تطوير الموظفين العاملين في مجال تعلم الكتابة والقراءة ، وهي تتمم النصوص حول تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وسيرة الطفولة الأولى، وتعليم فنون اللغة في المدرسة الابتدائية، وكذلك أدب الأطفال.

تقول المؤلفة: لقد كتبت هذه السلسلة بسبب اهتمامي الخاص بتطور تعلم الكتابة والقراءة في الطفولة الأولى. وقد قمت بالتدريس في حضانات، ومدارس ابتدائية؛ وكنت أخصائية قراءة؛ ثم بدأت بتدريس منهاج الدراسة لسنوات الطفولة الأولى ودورات تعلم الكتابة والقراءة في المستوى الجامعي. وقد تركز بحثي حول استراتيجيات التوجيه في تعلم الكتابة والقراءة . وفي هذه المنطقة، وجدت ثروة من المعلومات في البحث في غضون السنوات القليلة الماضية. وقد ولّد هذا البحث نظرية جديدة وأعطى دفعاً جديداً لبعض نظريات التعليم القديمة. كما أنه تضمن استراتيجيات تربوية جديدة وعزز تدريبات قديمة لم يتوافر لها بحث يؤكد جدارتها. وتصف السلسلة برنامجاً يعزز تعلم الكتابة والقراءة من الولادة وحتى الصف الابتدائي الثالث.

وبالرغم من أن هذه السلسلة موجهة للتعلم المبكر للكتابة والقراءة، فان لمضمونها نتائج قوية على توجيه القراءة بالنسبة للصفوف الابتدائية. ويمكن تطبيق الأفكار الرئيسية الواردة في هذه السلسلة على تعلم الكتابة والقراءة في الصفوف الابتدائية. و تبدو بعض أجزاء هذه السلسلة شبيهة ببعض السلاسل القديمة من عدة نواح حول تعلم الكتابة والقراءة، لأن الكثير مما نعرفه لا يزال صالحاً. ومع ذلك، لدينا طريقة جديدة لتشذيب تعليمنا، كما أن الطريقة القديمة تحتاج لإعادة صقل، إعادة تنظيم، وإعادة تبرير.

لا تقدم هذه السلسلة وصفة جاهزة. بل إن الأفكار المعروضة قد سبق وجُربت فأثبتت نجاحها، ولكن لا تنطبق كل الأفكار على كل المدرسين وكل الأطفال. إن أداء المدرس يكون أكثر فعالية باتباعه استراتيجيات يشعر أنها مناسبة أكثر له. ويحتاج

المدرس أن يتخذ قرارات يراها حاسمة بشأن شكل برنامج تعلم الكتابة والقراءة واختيار الأدوات. كذلك مشاركة الأطفال في اتخاذ بعض القرارات. إذ أن الأطفال يأتون إلى المدرسة من بيئات ثقافية مختلفة، تجارب مختلفة، وقدرات مختلفة. وقد تختلف البرامج التربوية من منطقة إلى أخرى في البلد نفسه، في مواقع مختلفة، ولمختلف الأطفال في الصف نفسه. أساس هذه السلسلة وانبثاق علم التدريس وفن التدريس. فالعلم يتضمن نظريات مرتكزة على ما توصلت إليه الأبحاث التي أوجدت استراتيجيات التعلم. كما تتضمن هذه السلسلة وصفا للاستراتيجيات والخطوات اللازمة لتطبيقها. إلا أن البحث العلمي لا يأخذ بالضرورة الفروق الفردية بين المدرسين والتلاميذ. في حين أن فن التعليم يرتكز على المتغيرات الإنسانية. تقدم هذه السلسلة صيغة متوازنة لتوجيهات تعلم الكتابة والقراءة . فهي تناقش البحث الذي نجحت عملياً استراتيجياته التعليمية المرتكزة على نظريات التعلم المختلفة. مزيج من الأفكار البناءة المتعلقة بتقنيات الحل/ المشكلة مع بعض مقاربات التعليم المباشر، وبهذا يتمكن المدرسون من العمل بشكل أفضل وتقديم الأفضل للأطفال الذين يتولون تدريسهم.

يقدم الكتاب الأول هيكل النظرية والبحث، في الماضي والحاضر، والتي أثرت في استراتيجيات تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة .

أما الكتاب الثاني فيغطي الإصدارات الهامة فيما يخص تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – أولئك الأطفال من خلفيات ثقافية متباينة إضافة إلى ذلك. يقدم هذا الكتاب مفاهيم التقييم؛ كما أن الاستراتيجيات العملية للتقييم موجودة في كل كتاب. ومن ثم إلى التركيز على أنواع احتياجات الفرد في كل السلسلة، كما تمت كذلك مناقشة إصدارات عن الفروق الفردية خصوصا في الكتب، 1، 3، و 10.

يناقش الكتاب الثالث التأثير القوي للمنزل على نمو تعلم الكتابة والقراءة، خصوصا في السنوات الأولى لحياة الطفل. ويناقش وجهات نظر كثيرة فيما يخص التعلم العائلي للكتابة والقراءة مثل إدماج المنزل/ بالبرامج المدرسية، والبرامج التي تتطلب التداخل بين الأجيال، والحساسية حيال الثقافات المختلفة لتقديم برامج غير مقحمة وإنما مرتكزة على نقاط القوة الموجودة في العائلات.

أما الكتب من الرابع إلى التاسع، فيتعاملوا مع مناطق اللغة ونمو تعلم الكتابة والقراءة ، اللغة المحكية. هذه الكتب تناقش النظرية والبحث، وبشكل خاص، الميول

التطورية، استراتيجيات التعلم، ووسائل التقييم. وتنظر السلسلة إلى تطور مهارات تعلم الكتابة والقراءة كسبب مساعد ومترابط: فنمو واحدة من هذه المهارات تنمي المهارات الأخرى. أكثر من ذلك تبحث السلسلة: المراحل، والاكتساب، والاستراتيجيات المشتركة ببعضها والتي تبدو متشابهة، ومن الصعب الفصل بينها بشكل تام. وكي تكون السلسلة مقروءة بشكل أفضل، فقد عالجت مختلف مناطق تعلم الكتابة والقراءة.

يناقش الكتاب العاشر تحضير وإدارة المركبَّات المقدمة في السلسلة والمنظمة لخلق برنامج ناجح. ويؤكد هذا الكتاب على العلاقات المتبادلة بين جهات تعلم الكتابة والقراءة ويصف كيفية إدماجها خلال كل يوم من أيام الدراسة من خلال جهة المحتوى.

يبدأ كل كتاب بأسئلة للتركيز عليها أثناء قراءة النص. وينتهي بنشاطات مقترحة، وأسئلة، وفكرة عن الصف من الصف، ونشاطات دراسة حالة لاستخدامها من قبل المدرسين المتقاعدين والذين لا يزالوا في الخدمة. أما التذييلات فتسرد المواد التي يستخدمها المدرسون للوصول إلى برنامج ناجح يطور تعلم الكتابة والقراءة . أما المصطلحات المتعاملة مع تعلم الكتابة والقراءة فهي معرَّفة في المسرد الموجود في نهاية كل كتاب.

تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة

القراءة، يا لها من نشاط خطر: كل هذه الأمور الغريبة المجتمعة. لماذا نغطيها إذا كان لا يزال يوجد المزيد في الداخل؟ الكثير من المخزون؟ لو تمكنت فقط من إخراج ما بالداخل واستعماله كمادة عمل. وليس لأرميه فقط. لو كان لدي اللمسة الإضافية، لخرجت بنفسها تحت ضغط قوتها البركانية.

سيلفيا آشتون — وارنر
Sylvia Ashton-Warner
Spinster سبنستر

أسئلة موجّهة

1- من هم التربويون، أصحاب النظريات، الفلاسفة، وعلماء النفس الذين أثروا في التربية بالنسبة للطفولة الأولى، وكيف كانت مساهمة كل منهم في استراتيجيات التوجيه المتبعة في صفوف الأطفال الصغار؟

2- اختلافات طرق مقاربة تعلم الكتابة والقراءة من التسعينات وحتى اليوم؟

3- ما التطبيقات العملية للبحث على اللغة المحكية، ابتداءً من القراءة والكتابة المبكرة، وما أثر البيئة البيتية الغنية لتعلم الكتابة والقراءة في توجيه التعلم المبكر للكتابة والقراءة في الصف؟

4- الاتجاه الكامل للغة: أي مفاهيم يعكس؟

5- صف ما المقصود من مداخلة فنون اللغة مع التوجيه الصحيح؟

6- ما الخصائص التي تميز المقاربة المباشرة للمهارات؟

7- ما الذي نعنيه عندما نتحدث عن وجهة النظر المتوازنة فيما يخص توجيه تعلم الكتابة والقراءة؟

8- ما المعلومات الخاصة بتطور الطفل والتي تخص تعلم الكتابة والقراءة ولماذا؟

كان دارين (Darren) ذو الأربع سنوات مع والدته يقودان سيارتهما للقيام ببعض المهمات. وباقترابهما من مركز التسوق، قال دارين، "أنظري أماه، يمكنني قراءة تلك الأحرف، م.ا.س.ي.وهي تشكل لفظ كلمة "سيرز". فابتسمت والدة دارين وأثنت عليه قائلة:" كان هذا رائعاً، دارين. قد لفظت كل حرف بالشكل الصحيح. الآن سأقرأ اليافطة لك؛ إنها تُقرأ ماسي. وهو متجر آخر مثل متجر سيرز (Sears). لقد فكرت جيداً إذ حاولت قراءة الكلمة."

منذ فترة ليست بالبعيدة كان يمكن أن نضحك لملاحظة دارين واعتبارها "خفيفة الظل" ولكن "غير صحيحة". أما اليوم، فندرك أنها تقدم طريقة جيدة عن معرفة التعلم التي نحتاج أن نتعرف عليها. أولا، انه يعرف الحروف، ويستطيع التعرف على الأحرف الموجودة في اليافطة. ثانياً، هو يعرف أن مجموعة الأحرف تشكل كلمة، وأن الكلمة تقرأ وتحمل معنى. فصحيح أنه لم يلفظ الكلمة صح إلا أنه أعطى تكهناً ذا شكل وجوهر. فقد كان دارين على دراية من أن هذا المبنى هو مبنى للتسوق، وبالرغم من أنه لم يسبق أن قدم إليه قبل ذلك، فقد سمى هذا المتجر بنفس اسم متجر يعرفه. فقد كان هنا يجرب بعضا من معلوماته في القراءة مع راشد يعرف أنه مهتم ويعتزم التداخل معه إيجابياً. فقد قدمت أمه تشجيعا إيجابيا لما يعرفه وعاضدته عندما صححت له جوابه وساعدته عندما احتاج للمساعدة.

يبدأ الأطفال باكتساب المعلومات عن القراءة والكتابة من لحظة ولادتهم. ويستمرون ببناء معلوماتهم عن اللغة المحكية، والمقروءة، والمكتوبة باتجاههم لسنوات الطفولة الأولى وأكثر. وقد انصرف الانتباه الآن بشكل كبير إلى تطور تعلم الكتابة والقراءة في سنوات الطفولة الأولى، والتي كانت منطقة مهملة في الماضي لأسباب مجهولة. إذ لم يدرك المدرسون وأولياء الأمور والإداريون أن الأطفال في سن ما قبل الدراسة هم قراء وكتاب. إلا أن الأبحاث المكثفة، والتفكير في التعلم المبكر للكتابة والقراءة قد تغير: فأطفال صغار جدا ينظر إليهم الآن كأفراد يتمتعون بمهارتي القراءة والكتابة. مع أن مهارات القراءة والكتابة للأطفال في سن ما قبل المرحلة الدراسية تختلف عن مهارات الأولاد أو البالغين، فيجب الإقرار بها بسبب أن فيها تضمينات لتدريبات تربوية.

في غضون السنوات القليلة الماضية، ازدهرت الأبحاث حول تطور القراءة والكتابة في سنوات الطفولة المبكرة. فتلك الأبحاث لم تقدم فقط معلومات جديدة، إنما أيضا نمت

مفاهيم عن بعض التمارين المشتركة في توجيه تعلم القراءة والكتابة في سنوات الطفولة الأولى وإدراك الحاجة للتغيير. تماما كأولى كلمات طفل وأولى خطواته، يجب أن تكون تجربة تعلم القراءة والكتابة لديه تجربة مثيرة، مشبعة، ومشجعة. يضيء هذا الكتاب الأبحاث الحالية ويخلطها مع النظرية والتدريب اللذين أثبتا نجاحهما. فهو يقدم برنامجاً لتطوير التعلم المبكر للكتابة والقراءة لدى الأطفال من الولادة وحتى سن الثمانية سنوات. ويرتكز على الرسم العقلاني التالي ولدى كل من الجمعية الدولية للقراءة، والجمعية الوطنية لتربية الأولاد اليافعين. هذا الرسم المسمى تعلم القراءة والكتابة: تمارين متطورة مناسبة للأطفال اليافعين (1998). وهذه الجملة المشتركة ارتكزت على نسخ أخرى مكتوبة من قبل الجمعية الدولية للقراءة عام 1985 والمنقحة عامي 1990 و 1998.

1. يبدأ تعلم القراءة والكتابة منذ الطفولة.
2. يجب أن يوفر الأهل بيئة ثرية بتعلم القراءة والكتابة وتجارب بهذا الخصوص في المنزل لمساعدة أولادهم على اكتساب هذه المهارات. كما يجب أن يتدخل الأهل عملياً في تعلم أبنائهم للقراءة والكتابة عندما يدخلون المدرسة.
3. يجب أن يكون إداريو المدرسة مطلعين على أن الأطفال يأتون إلى المدرسة مع معرفة مسبقة بالقراءة والكتابة وأن هذه المعرفة مختلفة من طفل إلى آخر.
4. يحتاج الأطفال للاستمرار بتطوير مهارتي القراءة والكتابة إلى تدريبات في المدرسة تنمي لديهم المعرفة الموجودة.
5. يتطلب تعلم القراءة والكتابة محيطاً مساعداً يبني أحاسيس إيجابية عن الذات ونشاطات التعلم.
6. يتطلب التعلم بيئة غنية بالتعلم مع إمكانية استخدام أدوات واختبارات متباينة.
7. مساعدة الراشدين بحيث يكونون نماذج يحتذي بها الأولاد من خلال سلوكهم الذي يُظهر استراتيجيات يجب تعلمها ومنها إظهار اهتمامهم بالكتب والمؤلفات المطبوعة.
8. أثناء تجاربهم في القراءة والكتابة، يجب أن يتداخل الأولاد في سياق اجتماعي كي يتبادلوا المعلومات، التي تحثهم على أن يتعلم كل منهم من الآخر.
9. يجب أن يكون للتجارب المبكرة في تعلم القراءة والكتابة معنى وأن تتسم

بالمحسوسية بحيث تدخل الأطفال بشكل نشط في كل من تجارب المشكلة/ الحل، وتوجيه المهارات الصريحة والمباشرة.

10. يجب أن يكون هناك برنامج لتطور تعلم الكتابة والقراءة تركز على تجارب موجهة وظيفية وصريحة والتي تتضمن التطور اللفظي للغة، وتجارب على الإصغاء، والقراءة، والكتابة، واللفظ، والمشاهدة.

11. يجب الاعتراف بالتباين في البيئات اللغوية والثقافية، ويوجَّه هذا التباين في تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة.

12. يختلف التباين في تطور تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال ويجب أن يلتقي الأفراد بعضهم بعضاً. فالقراء المجتهدون، على سبيل المثال، يجب أن يتبعوا برامج في الصف وبرامج التدخل المبكر.

13. يجب أن يكون هناك تقييم دوري لإنجازات الطفل، مقارنة استراتيجيات التوجيه، واستخدام بنى متعددة لتقييم سلوك التلميذ.

14. يجب وضع علامات معيارية حسب مستوى صف تعلم القراءة والكتابة بحيث تكون مرتبطة بالتوجيه والتقييم وتستعمل وسيلة لتحقيق الأهداف لدى كل الأطفال؛ كي يقرؤوا بطلاقة من الصف الرابع. هذه المعايير هي مجرد علامات وقد لا يحققها جميع الأولاد في وقت معين.

15. يجب أن تصمَّم البرامج وفق مفهوم في الذهن هو التدريب التطوري المناسب، والذي يمكن تحقيقه مع توقعات عالية للأداء.

تدمج هذه السلسلة نتاج الفلاسفة، والتربويين، والأخصائيين النفسانيين، والباحثين الذين وصفوا كيف يتعلم الأطفال الصغار. فهي تبني على تضمينات أعمالهم تجاه التوجيه، كما تعكس مقاربة متوازنة باتجاه تطور التعلم في سنوات الطفولة الأولى. وتؤكد السلسلة بادئ ذي بدء على تطور تعلم القراءة والكتابة من خلال تعليم اللغة والإصغاء، والقراءة، والكتابة بالتعاون مع مناطق محتويات أخرى عبر منهاج التعليم. وبالرغم من تركيز بعض الأجزاء على اللغة، والقراءة، أو الكتابة، فهناك اهتمام مميز في كل الأوقات على تداخل عناصر التعلم.

يجب أن يركز تطور تعلم القراءة والكتابة مبكرا في الحياة على كل من التعلم والتعليم. فالمدرسون يجهزون بيئة ثرية بالمواد والنشاطات التعليمية التي يمكن للأولاد الاختيار بينها؛ فهذا يشجع الأولاد على أن يتداخلوا عملياً في التعلم مع زملائهم، ومع باقي الأدوات، ومع المدرس. هناك تركيز جوهري آخر لهذه السلسلة وهو كيفية تقديم بيئة تشجع الأطفال على أن يولوا اهتماماً بالقراءة، وأن يربطوها بالمتعة، وبشكل أساسي أن يختاروا ما يقرؤونه.

نظريات التعلم التي بلورت التدريبات

وجه البعض من الفلاسفة المهتمين، من واضعي النظريات التربوية، وأخصائي علم النفس، التعلم في سنوات الطفولة المبكرة، بما فيها من إصدار التدريبات التربوية المناسبة. وهذه الأفكار تقدم إجابات متعددة للسؤال عما إذا كان التعلم مبدئياً مسألة لها علاقة بالطبيعة، أو بتنشئة الطفل.

النظرية والفلسفة من 1700م إلى 1800م

روسو (Rousseau). اقترح جان جاك روسو (1762) (Jean-Jacques Rousseau) بقوة على أن تكون التربية المبدئية للطفل طبيعية. وهذا يعني، أنه لا يجب إجبار الأطفال على تعلم أشياء ليسوا مستعدين لتعلمها من الناحية التطورية. كما يوصي روسو (Rousseau) بالتنازل عن فرض التعليم على الأطفال والسماح لهم على العكس بالنمو والتعلم مع حرية أن يكونوا أنفسهم. فيجب أن تتبع التربية التطور الخاص بالطفل وقابليته للتعلم. بالنسبة لروسو، يتعلم الأطفال بواسطة الفضول؛ ففرض التعليم عليهم يعيق تعلمهم وتطورهم. كان روسو (Rousseau) يؤمن أن للأطفال طرقاً خاصة للتعلم، طرقاً لا يجب أن تتلاعب بها طريقة التعليم التقليدية. كانت فلسفة روسو (Rousseau) تقترح أن يكون دور المربي هو استخدام استراتيجيات تنسجم مع استعداد الطفل للقراءة وتتطلب أقل قدر من التدخل من قبل الراشد.

. **بستالودزي (Pestalozzi)**. تأثر جوهان هاينرش بستالودزي (Johann Heinrich Pestalozzi) (Rusk & Scotland 1979) بتشديد روسو. على مسألة التعلم الطبيعي. إلا أنه أضاف بعداً آخر لهذا التعلم. فقد بدأ مدرسته الخاصة وطور مفاهيم للتعلم تربط ما بين

العناصر الطبيعية والتربية التقليدية. وقد وجد من غير الواقعي توقع أن يدرس الأطفال كليا بسبب رغبتهم بذلك. وبالرغم من شعور بستالودزي (Pestalozzi) أن باستطاعة الأطفال تعليم أنفسهم القراءة، مثلا، فقد شعر كذلك أنه من الضروري للمدرسين والآباء خلق ظروف تنمو فيها عملية القراءة. فالميل الطبيعي لدى الطفل ينمو، حسب اعتقاد بستالودزي (Pestalozzi)، من خلال تجارب يدوية محسوسة، فيصمم دروساً تدخل فيها معالجة الأشياء يدوياً، فيتعلم الأطفال عن أنفسهم من خلال اللمس، الشم، اللغة، الحجم، والشكل (أي المحسوسات).

فروبل (Froebel). كانت مقاربة فريدريك فروبل (1974) (Friedrich Froebel's) مماثلة في بعض النواحي لمقاربات أسلافه. مثل روسو (Rousseau)، كان يؤمن بأن الراشد المسؤول عن تربية الطفل يحتاج أن يكون مهتماً بالتفتح الطبيعي لطفله. كما أن فروبل يتبع أفكار بستالودزي (Pestalozzi) ويقدم مخططات لتعليم الأطفال اليافعين. إلا أنه الأكثر شهرة من حيث إلقاء الضوء على أهمية اللعب في التعلم. وقد حدد - مع ذلك - أن تحقيق الفوائد القصوى من اللعب - من أجل التعلم يتطلب إرشاد الراشد وتوجيهه كما يتطلب محيطاً منظماً. كان فروبل ينظر إلى المدرس كمخطط للنشاطات والتجارب التي تسهل عملية التعلم. وفي هذا الصدد، رسم فروبل منهجاً تعليمياً للأطفال الصغار يتضمن أدوات ومواضيع تسمى "*هدايا*" و"*مهناً*". فبمعالجة هذه الأدوات والأشياء واللعب بها، يستخدم الأطفال ليس فقط مهارات حركية -نفسية وإنما يتعلمون أيضاً تعلماً مصاحباً عن الشكل، اللون، الحجم، القياس، والمقارنة. كانت كلمة "*حضانة*" من وضع فروبل، وهي كلمة تعني "حديقة الأطفال". وتمثل هذه الجملة فلسفته الأساسية والقائلة بأن الأطفال، كالنبات، ينمو ويثمر فقط إذا نال حظا وافرا من الاهتمام والرعاية. وهو غالباً ما يتحدث عن الطفل كالبذرة التي يهتم برعايتها البستاني، أو المدرس.

كان فروبل أول مربٍ يصمم وينظم منهجاً تربوياً للأطفال اليافعين، وكثير من استراتيجياته هي مسلّمات في روضات الأطفال والحضانات اليوم. وإحدى استراتيجياته المميزة كانت تشديده على اللعب الموجّه كوسيلة تعلّم، تعلم مفاهيم معينة من خلال أدوات يدوية تستخدم الحواس، ودائرة الوقت - والفرصة لغناء أغنيات وتعلم أفكار جديدة من خلال المناقشة.

التوجه باتجاه القرن العشرين

ديوي (Dewey). لم تكن وجهات نظر جون ديوي (John Dewey's (1966) في القرن العشرين مخالفة لفروبل. فقد قادت فلسفته عن التربية في مرحلة الطفولة الأولى إلى مفهوم عن المنهج التربوي الذي يركز على الطفل، أو ما كان يسمى غالباً بالتربية المتطورة. كان ديوي (Dewey) يؤمن أن المنهج الدراسي يجب أن يُبنى على اهتمامات الطفل. وقد اتفق مع فروبل على أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل من خلال اللعب والوضعيات الحياتية الواقعية. وقد رفض ديوي (Dewey) فكرة مهارات التعليم كنهاية بحد ذاتها. كما كان يعتقد بأن التعليم يصل إلى ذروته من خلال تداخل مناطق المحتوى.

كلاهما فروبل و ديوي (Froebel and Dewey) أثراً على برامج رياض الأطفال والحضانات الأمريكية على مدى القرن العشرين، خصوصا من عام 1920 وحتى 1950. فخلال تلك العقود، كان لروضات الأطفال والحضانات أدوات مختلفة كليا للنشاطات المختلفة. فقد كان هناك رفوفاً تحمل في "الزاوية المسدودة" أحجاما وأشكالا مختلفة من القواطع، السيارات الصغيرة، الشاحنات، وأشكال خشبية للناس. منطقة فنية أخرى تحتوي على مساند مع ألوان مائية، أقلام تلوين، ورق، تلصيق، مقصات، طين، وقصاصات لأدوات مثيرة كأنسجة القماش، الفقاقيع البلاستيكية، ومنظفات أنابيب لصنع ملصقات. كانت زاوية اللعب المسرحية مصنوعة على شكل مطبخ، مع مجلى، غاز، براد، علب طعام فارغة، طاولة مع كراسيها، هاتف، مرآة، ودمى، وبعض الملابس للارتداء. هناك أيضا منطقة أخرى تتناول ألعابا تعلم مفاهيماً عن اللون، الشكل والحجم. وتظهر المنطقة العلمية طاولة مياه - للعب، أرفف، صخور مثيرة، نباتات، صف حيوانات، مغناطيس، وكؤوس مغناطيسية. أما الزاوية الموسيقية فيوجد فيها عادة بيانو، أدوات إيقاعية، ومسجل. وأحيانا هناك سجادات كي يجلس عليها الأطفال أو يستخدمونها عندما يقتربون من البيانو. إحدى زوايا الغرفة فيها رف عن أدب الأطفال، وهذا يتوقف على رغبة المدرس، وسائد ناعمة للاستراحة أو يستخدمونها عندما يتصفحون الكتب.

كان الروتين اليومي تقريبا بالنسبة لكل التحضيرات هو نفسه. يدخل الأطفال غرفة الصف، يلعبون بالألعاب الهادئة. ثم يناديهم المدرس لقطع الوقت بالحديث عن الطقس والرزنامة. وتركز المناقشة بعد وقت قصير على موضوع حول الاجتماعيات أو العلوم، الحيوانات أو المساعدين، قد تكون هناك أغنية كي يبقوا ضمن الموضوع. كان هناك

مساحة كبيرة من الوقت تسمى اللعب الحر والتي يستعمل خلالها الأطفال الأدوات في مختلف مواقع الغرفة. وكان هناك إرشاد بسيط خلال فترة اللعب الحر؛ وبهذا، كان الأطفال يكتشفون ويختبرون باستخدامهم الأدوات. وأحيانا تقدم ساندويتشات تليها فترة قيلولة، وكان هذا الجزء المتمم للروتين اليوم.

يمكن أن يشتمل اليوم كذلك على درس خاص في الفن، أو العلوم الاجتماعية، أو العلوم طبقا لما تم درسه. ويسمح اللعب في الخارج للأطفال أن يركضوا، يتسلقوا، يلعبوا بصناديق من الرمال، أو يتزحلقوا. يقرأ المدرس قصة يوميا، وقد يربطها في نهاية اليوم، بالموضوع الذي تم درسه.

لم يكن تدريس القراءة والرياضيات شكليا، أو مهارة منعزلة. على عكس ذلك، قد يسأل المدرس طفلا أن يعد العديد من الحلوى لسائر الأطفال. لم يكن هناك دفاتر فروض أو مواد تجارية للقراءة. لم يكن المدرس يسعى لتعليم الأولاد القراءة. وقد توجد حروف ألف باء الهجاء على الحائط، وكانت أسماء أيام الأسبوع منوهة على الرزنامة، وأسماء الأطفال مكتوبة على مقاعدهم، وبعض المعاني الأخرى في الغرفة مكتوبة على قصاصات. كان المحيط العام مريحاً. وكان الهدف هو اعتياد الطفل على روتين المدرسة وجعله مرتاحا في البيئة المدرسية. كان التركيز ينصب على النمو الاجتماعي، العاطفي، والجسدي. لم يكن في تلك البرامج مجالاً للتوجيه الشكلي للقراءة والكتابة.

مونيتسوري (Montessori). تعتبر ماريا مونيتسوري (1965) (Maria Montessori) من المربيات والفلاسفة الذين تم ذكرهم. وبالرغم من أنها كانت تؤمن باستخدام الحواس لتشجيع التعلم، إلا أن تشديدها على الحواس لم يكن مبنيا على التفتح الطبيعي للطفل، واهتماماته، أو اللعب. وانطلاقا من إيمانها بأن الأطفال يحتاجون لتدريب مبكر، ومنظم، ومنهجي للتحكم بالمهارات الواحدة تلو الأخرى، فقد أثرت محيطها التعليمي بمواد لتعليم مفاهيم خاصة للوصول إلى تحقيق أهداف خاصة. وكانت المواد الموجودة هي منبع التعليم بالنسبة للطفل. فالأطفال يعلمون أنفسهم باستخدامهم يدويا لهذه المواد، ولأن هذه المواد كانت تساعدهم على تصحيح أخطائهم بأنفسهم، فقد كان الأطفال قادرين على تحديد أخطائهم وتصحيحها بشكل مستقل.

وتسمي مونيتسوري (Montessori) هذا النمط من التعليم *بالتعليم - الذاتي*. ومثل فروبل وبستالوزي، تحدثت عن *الفترات الحساسة*، حيث يكون الأطفال أكثر قدرة على

تعلم بعض الأشياء في فترات أخرى. وهنا يكمن دور الأهل أو المدرس بمراقبة هذه الفترات واستغلالها بتحضير المحيط بالأدوات والتجارب المناسبة للتعلم. باختصار، بالنسبة لمونيتسوري (Montessori)، يكون المدرس هو المرشد الذي يجهز المحيط للتعلم. ولكن خلافا للمربين الذين تمت مناقشتهم سابقا، تصمم مونيتسوري (Montessori) بعناية الأدوات التعليمية لتدريس مهارات معينة. وفي منهاجها التعليمي، فإن فضول الأطفال الطبيعي ونزوعهم للاكتشاف ليسا بأهمية قدرتهم على العمل بأدوات معينة لإنجاز أهداف معينة. فاللعب ليس مهما بقدر العمل إذ انه قد يبعثر فرصا ثمينة لتحقيق الهدف خلال الفترات الحساسة للتعلم. وبعض أفكار مونيتسوري (Montessori) ، ليست متفقة مع الاتجاه الجديد بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة، من ناحية تأكيدها على التعلم أكثر من التعليم؛ اهتمامها بالتعلم المستقل، والفترات الحساسة، واحترام الطفل؛ وإصرارها على بيئة محضرة ومنظمة تحمل تضمينات في منهاج تعليم اليوم.

بياجيه (Piaget). كان لنظرية جان بياجيه (بياجيه وأنهيلدر Piager & 1969 Inhelder,) عن التطور المعرفي تأثيرا خاصا على التربية في مرحلة الطفولة الأولى. فبشرحه لمراحل التطور المعرفي، أدرك أن الأطفال في مراحل معينة قادرون على القيام بألوان معينة فقط من المحاولات الفكرية. واعتبر أن محاولة إقحام الأطفال في تجارب تجريدية خلال المراحل السابقة لطفولتهم الأولى، أمر غير مناسب. ولم يؤيد بياجيه مقاربة مونيتسوري (Montessori) المنهجية، ولم يؤمن بالنضج نمواً طبيعياً كاملاً. بل آمن، بأن الطفل يكتسب المعرفة بتداخله مع العالم. أما المربون الذين اعتمدوا نظرياته فقد أشركوا الأطفال بوضعيات مشاكل/ حلول طبيعية حيث يمكنهم فهم تجارب جديدة في معرفتهم الحالية. فالأطفال بتعلمهم الذاتي، هم مشاركون نشطون يغيرون وينظمون باستمرار معرفتهم الخاصة بهم.

ويؤكد بياجيه على أن التعلم يحدث عندما يتعامل الأطفال مع نظرائهم ومع الراشدين في خلفية اجتماعية حيث أنهم يتصرفون تبعا لمحيطهم. والمربون الذين جسدوا نظرية بياجيه في منهاجهم الدراسي للتعليم المبكر قد قاموا بتصاميم تشبه إلى حد كبير ما كان يمكن أن يصممه بستالوزي (Pestalozzi) أو فروبل (Froebel) : خلفية مع أدوات حيوية حقيقية، بما في ذلك فرصة للعب، الاكتشاف والاختبار. وقد أقر بياجيه بأن الأطفال اليافعين يجب أن يستعملوا فضولهم، وحبهم للبحث، وعفويتهم لمساعدة أنفسهم

على التعلم. بالإضافة إلى ذلك، فقد شمل منهاجا دراسيا لرياض الأطفال يتبع أسلوب بياجيه اتخاذ القرار، وحل المشاكل، واستخدام النظام الذاتي، ووضع الأهداف، وتخطيط النشاطات الذاتية، والتعاون مع المدرسين والنظراء في تقييم التعلم.

فيجولسكي (Vygotsky). إن نظرية لاف اس فيجولسكي (1981) (Lev S. Vygotsky) عن النمو العقلي تتضمن أيضا التعليم خلال مرحلة الطفولة الأولى. وقد آمن فيجولسكي (Vygotsky) بأن الوظائف العقلية تُكتسب من خلال العلاقات الاجتماعية. إذ يتعلم الأطفال من خلال إضفاء صفة الذاتية على العالم من حولهم. يحاكي الأطفال التصرفات ويجسدونها داخل بنيتهم المعلوماتية القائمة عندما يتعرضون لوضعيات جديدة يتمكنون خلالها من التعاطي مع الآخرين.

إن نظريات تعلم الأفراد التي تمت دراستها قد أسهمت في طريقة نظرتنا إلى تطور تعلم القراءة والكتابة في التربية أثناء سنوات الطفولة الأولى. وأفكار هذه النظريات هي في أساس مبادئ التعلم المبكر للقراءة والكتابة كما هي مفسرة في هذا الكتاب. وأكثر هذه الأفكار تطبيقاً هي الآتية:

1 - الاهتمام بمستوى تطور الطفل الجسدي، الاجتماعي، العاطفي والفكري، أثناء تحضير المحيط التعليمي الخاص بهذا الطفل.

2 - الاهتمام بتحضير بيئات تسمح بالتعلم.

3 - التأكيد على التعلم أكثر من التعليم.

4 - يحتاج الطفل إلى تداخل اجتماعي مع راشدين وأطفال آخرين يعاضدونه.

5 - التركيز على التعلم من خلال تجارب حقيقية ضمن خلفيات طبيعية وذات معنى أكثر من التقنيات والأهداف المفروضة فرضا، أو المستنبطة.

6 - هناك إدراك بأنه يجب أن يشارك الأطفال بشكل نشط في عملية تلقيهم للمعلومات وذلك بإدخالهم بتجارب يدوية تكون بدورها وظيفية ومثيرة.

التدريبات في الماضي: من بدايات عام 1900م إلى 1950م

بالعودة إلى الأدب المحترف في بداية التسعينات، كان هناك قليل من الاهتمام بتطور تعلم القراءة والكتابة لدى الطفل قبل دخوله أو دخولها المدرسة. فقد كان المفهوم العام أن

تعلم القراءة والكتابة يبدأ مع التعليم الشكلي في الصف الأول الابتدائي. وقد تأتى تأثير قوي على توجيه القراءة من علماء النفس التطوريين مثل غيزيل (1925) (Gesell) الذي أيد النضج كأكثر العوامل تأثيرا في تعلم القراءة. فتوجيهات القراءة لم تكن تعطى للطفل إلى أن يصبح مستعدا لها. فقد تجاهل مدرسو رياض الأطفال والحضانات أو تجنبوا توجيهات القراءة. إلا أنهم اتبعوا بعض أساليب التعليم الخاصة ببستالودزي وفروبل (Pestalozzi and Froebel). نموذجيا، كانوا يقرؤون عادة للأطفال، ويشجعونهم على اللعب، والاكتشاف، وحل المشاكل، ويقودون أغنيات ونقاشات في فترات زمنية. كانت طرائق التعليم تركز على الطفل، ولم تكن وحدات التدريس منظمة، كما كانت بيئات التعلم واستراتيجيات التوجيه مناسبة لنمو الطفل.

لقد كانوا متأثرين بمناخ ذاك الوقت، وقد دعم مورفت وواشبورن (1931) (Morphet and Washburne) تعليق تعليم القراءة إلى أن يصبح الطفل "كبيرا بما يكفي". وقد أوصلت دراستهم إلى أن الأطفال الذين يُظهرون عمراً عقلياً (ست سنوات) ونصف قد حققوا تقدما أفضل في إنجاز اختبار القراءة أكثر من الأطفال الأصغر. ولكن، بالرغم من أن العديد من المربين قد آمنوا بأن النضج الطبيعي للأطفال هو النذير بتعلم القراءة والكتابة، فقد كان الآخرون ينتظرون بحذر إلى أن يصبح الأطفال مستعدون للقراءة والكتابة. فلم يؤيدوا التوجيهات الشكلية للقراءة في سنوات الطفولة الأولى، إلا أنهم بدأوا بتقديم تجارب كانوا يثقون بأنها تساعد الأطفال على أن يصبحوا مستعدين للقراءة والكتابة.

وقد ساعد اضطراد شعبية الاختبار بين 1930 و 1940 المربين في هذا المجال وأثر على العقود التالية فيما يخص تعليمات القراءة في سن مبكرة. بشكل عام، فقد خدمت الاختبارات المعيارية انتصار مفهوم النضج وذلك بتحديد ما إذا كان الطفل قد وصل إلى سن النضوج المطلوب كي يكون قادراً أو تكون قادرة على تعلم القراءة. وتتضمن الاختبارات عادة أقساماً عن المهارات المحددة. ولسوء الحظ، أصبح يُنظر لتلك المهارات كعناصر ترتكز عليها التجارب التي تساعد الأطفال على الاستعداد لتعلم القراءة . إن تعبير "*الاستعداد للقراءة*" أخذ شعبيته خلال هذه العقود. فعوضا عن انتظار نمو الطفل ونضجه بشكل طبيعي، يركز التربويون على دفع ذلك النضوج من خلال توجيه باقة من المهارات المتماثلة كمتطلبات سابقة للقراءة. وقد اكتسب هذا المفهوم قوته عندما ركز ناشرو القراء الأساسيين على فكرة مهارة الاستعداد وبدأوا بتحضير أدوات لرياض الأطفال والحضانات تجعل الأطفال مستعدين للقراءة. فالمهارات المرادفة مع الاستعداد

للقراءة تتضمن *التمييز السمعي*، بما في ذلك التعرف والتفريق بين الأصوات المألوفة، الأصوات المتشابهة، الكلمات ذات الإيقاع المماثل، وأصوات الحروف؛ أيضاً *التمييز المرئي*، بما في ذلك التعرف على الألوان، الشكل، وتمييز الحروف؛ *الانتقال من العين اليسرى إلى العين اليمنى والمهارات البصرية وحركتها*، مثلاً أن يقطع خطا باستعمال مقص والتلوين بين أسطر صورة ما؛ وقدرات حركية فائقة مثل الاجتياز، الوثب، والسير على خط.

إن توجيهات تعلم القراءة والكتابة في الطفولة الأولى المرتكزة على نموذج الاستعداد للقراءة تعني أن الشخص يستعد لتعلم القراءة والكتابة باكتساب جملة من المهارات المحددة. هذه المهارات يتم تلقينها بطريقة منهجية على افتراض أن جميع الأطفال يكونون تقريبا على نفس مستوى النمو عندما يأتون إلى رياض الأطفال أو الحضانات. إذ لا يأخذ النظام بالتجارب أو المعلومات التي قد يكون اكتسبها الطفل إلى الآن، بل يركز على سلسلة كاملة من المهارات المدرَكة والمطلوبة في عملية القراءة.

التغيرات في الأبحاث: 1960م وحتى 1980م

كان لنتائج الأبحاث عن التعلم المبكر للقراءة والكتابة تحرر للجذور المتأصلة بتدريبات الاستعداد للقراءة والتي أثبتت نجاحها منذ العام 1950. وقد بين تيل (Teale) (1982) أن المنهاج الدراسي التقليدي الخاص بتعلم القراءة والكتابة مع تقدمه من الجزء إلى الكل والنظام التسلسلي الذي تتبعه "المهارات" لم يعكس الطريقة التي يتعلم بواسطتها الأولاد القراءة:

> الاعتقاد بأن تطور تعلم القراءة والكتابة هي حالة من بناء الكفاءات في الكثير من العمليات المعرفية المرتبطة بالحروف، الكلمات، الجمل، والمقاطع، كفاءات يمكن تطبيقها في مواقف مختلفة. هناك في هذا القول غلطة جوهرية، فقد ألغيت هنا الدوافع، الأهداف، والظروف التي جُردت بعيدا عن النشاط وساد الاعتقاد بأن هذا يسمح للتلميذ بـ"النزول" إلى العمل وممارسة الإجراءات الأساسية للقراءة والكتابة. ولكن ... هذه مظاهر حاسمة بالنسبة للقراءة والكتابة بحد ذاتهما. فبتنظيم التعليمات التي أهملها، يجهل المدرس كيف يتم التمرن على القراءة والكتابة (وبالتالي تعلمهما)، وهكذا يخلق وضعية يكون فيها التعليم مثالا غير جيد بالنسبة للتعلم.

تحريت عن وثاقة صلة بعض نشاطات الاستعداد لدى الأطفال الصغار عندما كنت أدرّس في حضانات. فقد كان الأطفال مهتمون بالنظر إلى الكتب، وقراءة كلمات معلومة لديهم، ونسخ الكلمات التي تهمهم. كانوا يقتربون من بدايات تعلم القراءة والكتابة بطرق كان لها معنى، طرق محببة، أو وظيفية. فقد كانوا يطبقون طوعاً نشاطات الاستعداد للقراءة، ولكن كان واضحاً أنه لم تكن لديهم أي فكرة لماذا يفعلون ما يفعلون، أو كيف يمكن أن يربطوا ما كانوا يفعلونه بالقراءة. وقد أصبح هذا أكثر وضوحاً لدي خلال نقاش دار بيني وبين أريك، الذي اختار في إحدى الحصص ورقة عمل تحدد أصوات الحروف الساكنة.

- *قلت له: "أراك تتدرب على القراءة، أريك".*
- *فنظر إلي قائلا: "كلا، بل إنني أتدرب على أصوات الحروف".*
- *قلت جينها، "حسناً، صوت الحروف يعني التدرب على القراءة".*
- *فنظر إليّ أريك وقال مؤكداً، "لست أتدرب على القراءة، بل على أصوات الحروف".*
- *"ولكن أريك"، قلت، "الصوت هو جزء من القراءة."*
- *ورغم أن انزعاجه قد زاد إلا أنه قال،" لنكن أكثر دقة، القراءة هي القراءة، وأصوات الحروف هي أصوات الحروف."*

تركت هذه المجادلة الكلامية انطباعاً قوياً لدي وأطلقت العنان لأسئلتي العامة المتعلقة ببرنامج الاستعداد للقراءة. فمن ملاحظاتي التي كونتها عن سنوات الطفولة الأولى في الصف، وجدت أن العديد من المدرسين ما عادوا يضعون جدولاً ووقتاً للعب. أما الزوايا (المسدودة) ومناطق اللعب - المسرحي قد اختفت من كثير من الصفوف كذلك. الوحدات الضابطة المتداخلة في مواد العلوم الاجتماعية والعلوم حلت محلها وحدات توجيه المهارة، مثل تعلم الحرف "ت". فلم تكن الصفوف مريحة كما لم تركز على الطفل. وقد كان الأطفال يمضون معظم وقتهم يعملون على أوراق عمل الواحدة بعد الأخرى. ولم يكن النمو الاجتماعي، العاطفي، والجسدي ذو أهمية أساسية. ويبدو وكأننا انتقلنا من أقصى الحد إلى أقصى النقيض الثاني.

تأثيرات تغيير التدريبات في التعلم المبكر للقراءة والكتابة

لقد أوجد الباحثون الذي درسوا تطور التعلم المبكر للقراءة والكتابة تغييرات على المستويين النظري والعملي. وبشكل عام، يضعون التعلم والاستراتيجيات البنيوية في أساس ما يسمى التطور المعرفي. وقد استعملوا مناهج بحث مختلفة لجمع المعلومات، بما في ذلك المقابلات الشخصية، الملاحظات، وأفلام الفيديو، كما استخدموا دراسة حالات من الخلفيات الثقافية، العرقية، والاجتماعية - الاقتصادية المختلفة. إذ يقوم البحث على الدراسة الميدانية، التي تأخذ مداها في الصفوف والمنازل أكثر من المختبرات كما كان يحدث في الماضي.

الأبحاث حول تطور اللغة الكلامية

سُجل أول تحد للمواقف السائدة من العام 1930 وحتى 1950 بين الأعوام 1960 و 1970 في دراسات عن كيف يتعلم الأطفال اللغة الكلامية. على الرغم من أن اكتساب اللغة يقع بشكل رئيسي في مجال النضج المضطرد، فقد خلصت الكثير من الأبحاث إلى أن الأطفال يلعبون دورا إيجابيا في تعلمهم اللغة ببنائهم اللغة. فهم يقلدون لغة الراشدين ويخلقون لغتهم عندما لا يجدون كلماتهم التي يحتاجونها لتوصيل أفكارهم. فتكون كلماتهم الأولى عادة كلمة وظيفية، ويكونون عادة مدفوعين للاستمرار بخلق لغة عندما تدعَّم جهودهم. والأولاد الذين يتعرضون بشكل ثابت لمحيط غني باللغة والذين يتعاملون مع الراشدين مستخدمين لغة ما في محيط اجتماعي، هؤلاء يجدون سهولة أكبر مع اللغة الكلامية من الأطفال الذين يفتقدون لهذه الفرص (Bruner, 1975; Gazden, 1992; Chomsky, 1965; Halliday, 1975; McNeil, 1970; Menyuk, 1977). وقد حثت نتائج الأبحاث حول اكتساب اللغة الباحثين للقيام بدراسات مماثلة على كيفية اكتساب القراءة والكتابة. إذ أن كليهما يتضمنان استخدام اللغة، والكثيرون يؤمنون بأن اكتساب اللغة المحكية، والقراءة، والكتابة فيها بعض التشابه.

بالنسبة للأطفال الذين ليست اللغة الإنجليزية لغتهم الأولى، فقد بينت الدراسات بأن الأساس القوي للغة الأم يسند ويعزز الإنجاز الأكاديمي في اكتساب اللغة الثانية (Cummins, 1981). وفي هذا الصدد، فإن طلاب اللغة الإنكليزية كلغة ثانية لديهم حظاً أوفر للقراءة والكتابة عندما يكون لديهم بالفعل أساس متين من المفردات والمفاهيم الخاصة بلغتهم الأولى.

أبحاث حول تطور تعلم القراءة والكتابة في المنـزل

تناولت الدراسات الأخرى موضوع المنازل التي يتعلم فيها الأطفال القراءة والكتابة بدون توجيه مباشر قبل التحاقهم بالمدرسة (Durkin 1966; Heath, 1980; Holdaway, 1979; Morrow, 1983; Ninio & Bruner, 1978). إذ تتوافر هذه المنازل بيئات غنية مساعدة على القراءة بما فيها الكتب وأدوات أخرى للقراءة. يخدم أعضاء العائلة كنماذج تتعاطى نشاطات تعلم القراءة والكتابة. فمثلا، إنهم يجيبون على أسئلة الطفل حول الكتب والمطبوعات. يقرؤون باستمرار للأطفال ويكافئونهم على مشاركتهم في نشاطات القراءة والكتابة. بالإضافة إلى ذلك، نجد غالبية القراء الناجحين من الأطفال على اتصال بالمدرسة ويستقصون دائما عن معلومات تطور أبنائهم في القراءة والكتابة. يحمل الوصف عن العائلات والمنازل التي يتعلم فيها الأطفال القراءة تضمينات عن توجيه التعلم المبكر للقراءة والكتابة في المدارس.

إن جملة "*تعلم القراءة بشكل طبيعي*" هي جملة مضللة نوعاً ما. فهي ترمز إلى الطفل الذي يلتقط كتاباً ويقرأه، دون أي توجيه على الإطلاق. في الواقع، هناك وصفة عظيمة في البيوت التي يتعلم فيها الأطفال القراءة "بشكل طبيعي"، ودون أي توجيه رسمي. فهذه المنازل غنية بالتصرفات القيادية الداعمة والضالعة لتعلم القراءة. وقد قدمت دراسات متخصصة عن قراءة كتب القصص في المنزل، قدمت معلومات عن هذا النوع من التدخل الذي يشجع على تطور تعلم القراءة والكتابة. وقد حللت الأسئلة المسجلة وتعليقات الأطفال عليها خلال تجارب المشاركة بالكتاب في المنزل، فمثلا، قد قدمت معلومات عما يعرفه الأطفال بالفعل عن الكتب والنسخ المطبوعة، وما يرغبون بالبحث عنه (Flood, 1977; Heath, 1980, Morrow, 1988; Ninio & Bruner, 1978; Roser & Martinez, 1985; Yaden, 1985). كما جسدت تداخل ومناقشة الراشد اللذين يثريان تجربة المشاركة في قراءة قصة. وقد تضمنت نتائج هذه الدراسات المنزلية تضمينات قوية لتغيير منهج الدراسة في الصف.

أبحاث عن تطور القراءة المبكرة

وجدت غودمان Goodman (1984) في أبحاثها عن رياض الأطفال والحضانات أن الكثير من الأطفال يعرفون فعلا أشياء معينة ضرورية للقراءة. فقد كان هؤلاء الأطفال يعرفون الفرق بين الحروف الأبجدية والصور في الكتب، يعرفون كيف يتعاملون مع الكتاب، وكيف يتصفحونه. كما كانوا يعرفون أن الكتب هي مصادر المعاني من

خلال الكلمات المكتوبة. وقد اهتم عملها كذلك بإدراك الأطفال بالطباعة في إطار مقاطع عائلية واقترحت أن البيئات الغنية بالقراءة والكتابة يمكن أن تجعل من تعلم القراءة مسألة طبيعية كاكتساب لغة جديدة.

وقد بحث آخرون مسألة اكتساب القراءة في الطفولة الأولى من وجهة نظر تطورية. فقد درسوا مدى معلومات عند الأطفال واكتسابهم الحركة، والشكل، وبنية المطبوعات، (Ehri, 1979; Gibson & Levin, 1975; Mason, 1980, 1982; Mason & McCormick, 1981). تعود وظيفة الطباعة إلى أولى الكلمات التي يقرؤها أو يكتبها الأطفال، والتي لها وظيفة ومعنى بالنسبة لهم. وقد دعمت أعمال أولئك الباحثين الكثير من الأفكار الموجودة في دراسات اللغة المحكية وتعلم القراءة والكتابة في المنزل. وقد أيدوا منهج تعليم القراءة والكتابة المبكر، وليس المنهج الذي ينافس تمارين الصف الابتدائي الأول. على عكس ذلك، لقد اقترحوا استراتيجيات شكلية أكثر مشابهة لأطفال الآباء المطلقين حيث يتعلم الأولاد القراءة دون تعليمات مباشرة. كما يشجعون النشاطات التي تحمسهم تطور اللغة والتجارب في حل المشاكل، الإصغاء للقصص، وكتابة القصص.

أبحاث عن تطور الكتابة المبكرة

منطقة أخرى من الأبحاث التي أجريت حول تعلم القراءة والكتابة في الطفولة الأولى هي الكتابة. وقد أظهرت الدراسات على المحاولات الأولى للأطفال لوضع إشارات على الورق أن الصغار يحاولون التواصل في سن مبكرة جدا. ومن خلال تحليل نماذج أولى المحاولات في مسألة الكتابة، بدا واضحاً أن للأطفال اهتماما في الكتابة، وأنهم يتخذون تصرفات الراشدين نماذج لهم، وأن خربشاتهم، ورسوماتهم، وحروفهم العشوائية، واللفظ المبتكر هي أشكال مبكرة للكتابة (Clay, 1975). ويفضل العديد من الباحثين اليوم التحدث عن تطور القراءة والكتابة كإجراء واحد. وينظرون للكتابة والقراءة كمهارات تُبنى الواحدة على الأخرى. وبتثقيفها بالتزامن، تضيف كل منها إلى براعة الأخرى. تقليديا، كانت الكتابة مدركة على أنها تتطور بعد القدرة على القراءة ولم تكن مدرجة في المنهاج الدراسي للطفولة الأولى. وقد غيرت الأبحاث عن الكتابة في الطفولة المبكرة هذه المواقف، التي ظهرت في التغييرات الدراسية لتطبيقات الصف. وقد أصبح الآن تشجيع الكتابة في مرحلة الحضانة ومكافأة الأطفال على محاولاتهم الكتابية الأولى، أصبحت تطبيقات موحدة في الصفوف المبكرة.

إن الأبحاث والنظريات المعروضة هنا تمكننا من فهم أفضل للإجراء الداخل في تثقيف الفرد. وهناك مستويات من النضج مطلوبة لدى الطفل كي يتمكن من الوصول إلى مستويات معينة من الكفاءة. لاكتساب مهارة في اللغة الكلامية، الكتابة، القراءة، يعالج الأطفال نماذج يحذون جذوها بحرية كي يخلقوا أشكال القراءة والكتابة والكلام الخاصة بهم. ويجب أن يتم تشجيعهم ودعمهم وإرشادهم بشكل إيجابي كي يتمكنوا من الاستمرار في تطورهم.

وقد تأكدنا من أن تطور تعلم القراءة والكتابة لا يبدأ بالتعاليم الشكلية عند دخول الأطفال المدرسة. فبدخولهم المدرسة، يحضر الأطفال معهم مفاهيم عن معرفة القراءة والكتابة وكفاءات معينة في اللغة المحكية، والقراءة والكتابة. لديهم بعض القدرات في اللغة قد أضفوا صفة الذاتية على بعض قواعدها وبعض الإجراءات لتعلم المزيد. والعديد من الأطفال يعرفون الفرق بين الرسم والكتابة ويمكنهم أن يقلدوا الكتابة بطرق مبتكرة. العديد من الأطفال أيضاً طوروا مفردات القراءة من المصادر المطبوعة في محيطهم مثل يافطات الشوارع، صناديق الطعام، وعروض المخازن. كما أن التلفاز وبرامج الكمبيوتر هما مصدران آخران في المعرفة المبكرة أيضا. ويعرف الأطفال أن الكتب مخصصة للقراءة وهم يتوقعون أنهم سيصبحون قادرين على قراءة الكتب في المراحل الأولى من المدرسة. ومع ذلك، لا يمكننا عقليا النظر إلى تعلم القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة كإنجاز تم بدفع الأطفال في مهارات مستنبطة. على العكس، نحتاج أن نبني على المعرفة الحالية للأطفال عن تعلم القراءة والكتابة ونساعدهم على إنماء هذه المهارة.

يخبرنا الباحثون أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل في المواقف المعبرة والانتفاعية. وقد طور الأطفال مستويات معرفتهم بالقراءة والكتابة في المضامين الاجتماعية والثقافية ومن خلال التعامل مع الراشدين أو أطفال آخرين. ويجب أن تعكس التعليمات التي يحصلون عليها إلى حد معين الطريقة الطبيعية والمعبرة التي تعلموا فيها ما تعلموه حيث يكونوا حساسين لمرحلة الطفولة من التطور الاجتماعي، العاطفي، الجسدي والفكري. على أي حال، بعض العروض المنهجية للمهارات يبدو ضرورياً كذلك. وتوجه الفصول التي تلي كل منطقة من المناطق الداخلة في سياق أن يصبح مثقفا. فهي تعكس كلا من الأفكار القديمة والجديدة التي جعلتنا مدركين للتغييرات المطلوبة في مقاربتنا لمنهج التعلم المبكر للقراءة والكتابة. وانطلاقا من النظرية التي تولدت من الأبحاث، ركز الباحثون على اللغة الشفهية، الكتابة والقراءة وعلى كيفية اكتسابها. كما تعكس تطور الطفل.

الأبحاث المعاصرة والتدريبات من الثمانينات وحتى الآن

التحرك الكامل للغة

لا يمكن للمرء أن يقوم بمراجعة النظرية، والفلسفات والأبحاث التي أحدثت تغييرات في تدريبات التعلم المبكرة لعمليتي القراءة والكتابة، دون اللجوء لمناقشة اللغة ككل. ومن الصعب وصف اتجاه اللغة الكاملة حيث أنها قد عُرِّفت بتعريفات مختلفة، وبالتالي، قد نغامر بإساءة تفسير طرح أحد واضعي النظرية، أو تسقط عنا بعض الأفكار المرتبطة بالمفهوم. وعلى الرغم من ذلك، كان لتوجه اللغة الكاملة تأثير جم في مبادئ التعليم المبكر للقراءة والكتابة، ولمختلف المراحل التعليمية. والكثير من الاعتقادات الخاصة بهذه المبادئ تأتت من واضعي نظريات قدماء ويشملهم هذا الفصل.

المدافعون عن اللغة الكاملة يساندون الطروحات الطبيعية للتعلم والتي عززها كل من "روسو Rousseau"، "بستالوتزي Pestalozzi"، و "فروبل"، حيث أن هذين الأخيرين قد أضافا بعداً جديداً باهتمامهما بالتعلم النشط من خلال الخبرات الحسية مع الأشياء. وقد أثرت التربية المتطورة الخاصة ب "ديوي Dewey" بالفلسفة بطرحها الذي يركز على الطفل، ذاك الطرح الذي يدمج كلا من تلقي المعلومة والتطور المبكر للمهارات من خلال موضوعات كانت تشد اهتمام الطفل. كذلك، كان ل"بياجيه" و"فيجوتسكي Vygotsky" تأثير على اللغة الكاملة من خلال التأكيد على التعلم النشط ودور الراشد الذي يسهل هذه العملية وذلك بتوجيه الخبرات باتجاه السياق الاجتماعي.

تعريفات اللغة الكاملة Definitions of whole Language

شكل "برجرون Bergeron" عام 1990، من محتوى تحليل 46 مقالة متخصصة ومرتبطة باللغة الكاملة، التعريف التالي:

> اللغة الكاملة هي مفهوم يجسد كلا من فلسفة تطور اللغة، والمعالجات التربوية التي تحدث خلال ذلك والتي تساند تلك الفلسفة. يتضمن هذا المفهوم كذلك استخدام الأدب الحقيقي والكتابة في سياق الخبرات الوظيفية، التعاونية وذات المعنى في سبيل تطوير الدوافع والاهتمامات لدى الطلاب في سعيهم للعلم.

وكالكثيرين غيري، بعد قراءتي للأدب، توصلت إلى تعريف خاص بي للغة الكاملة قد لا يشاركني الجميع في الأفكار المطروحة فيه. فاللغة الكاملة هي فلسفة كيف يتعلم

الطفل، ومن أي اتجاهات تنشأ استراتيجية التعليم، بعض مفاهيمها، وما تعنيه هذه المفاهيم في مسألة التعليم.

يتمحور تعلم القراءة والكتابة حول الطفل، لأنه خصص كي يحمل معنىً ووظيفة للأطفال، واللذين يتأتيان من خبرات الطفل في المنزل، أو خبراته المتأتية من المدرسة - على سبيل المثال - إذا ما تم العثور في المدرسة على قفير نحل، وأزيل بواسطة أحد المبيدات، قد تثير هذه التجربة اهتمام الطفل، كي يقرأ ويكتب عن النحل. رغم أن تعلّم أمر عن النحل ليس ضمن المقرر المدرسي، فإن المدرِّس يسمح للطفل بمتابعة اهتمامه الفطري.

إن نشاطات تعلم القراءة والكتابة تتداخل لغاية ما، في تعلم موضوعات مثل الفن، الموسيقى، الاجتماعيات، العلوم، الرياضيات وكذلك اللعب .فاستخدام مواضيع الاجتماعيات والعلوم، مثل دراسة علم التبيؤ (أي دراسة العلاقات بين الكائنات الحية وبيئتها)، تربط محتوى النطاق مع خبرات تعلم القراءة والكتابة. وهناك تأكيد مماثل على التوصل للقراءة، والكتابة، والإصغاء، واللغة المحكية، إذ أن كل ذلك يساعد على خلق إنسان مثقف. في السابق، كان يتم الاستدلال بهذا كوسيلة لفنون لغوية متداخلة. إذ أن اختلاف أنواع أدب الأطفال هو أساس مواد القراءة للتعليم. وهو ما يسمى بالتعليم المرتكز على الأدب. ويجب أن تكون الصفوف غنية بالمواد التعليمية، ومجهزة بمراكز خاصة بالتعلم. وهذا غالبا ما يسمى المحيط الثري بالتعلم.

في صف يستخدم الاستراتيجيات الفكرية يشدد المدرسون على التعلم أكثر من تشديدهم على التعليم. فالتعلم مسألة فيها تنظيم للذات ومراعاة لفردية الحاجات، بما فيها حرية الاختيار الشخصي للنشاطات التي تخص القراءة والكتابة. فعوضاً عن إعطاء دروس في القراءة والكتابة، يلجأ المدرسون إلى إعطاء أمثلة عن ذلك للأطفال كي يحذوا حذوها. فهناك تفاعل ناضج وبادٍ للعيان كما يلاحظ الأطفال بعضهم بعضاً، ويلاحظون كذلك الراشدين متداخلين في عمليتي القراءة والكتابة. ففي هذا الجو، هناك فرصة لتعليم مماثل ومشاركة بعضهم بعضاً في خبرات التعلم النشطة. يمكن للأطفال أيضاً أن يتعلموا خلال التدرب - ولفترات طويلة - على القراءة والكتابة بشكل مستقل، ومشاركة الآخرين فيما تعلموه، بأن يقرأو للآخرين أو يعرضوا عليهم ما كتبوه. فتعلم القراءة والكتابة هو إجراء اجتماعي متداخل ونشط. وأحد أكبر أهداف هذه العملية هو تطوير الرغبة لدى الطفل للقراءة والكتابة.

ففي صف يستخدم الاستراتيجيات الفكرية يكتسب الطفل مهارات يكون لها دلالة وفائدة، على سبيل المثال: لدى دراسة موضوع معين، كالديناصورات مثلا، يمكن للمدرس التركيز على بعض الحروف أو أصوات مخارج الحروف الموجودة في أسماء الديناصورات. في التطبيق القديم لبرامج اللغة الكاملة، ظن البعض أنه لم يتم تعليم المهارات في أي طريقة نظامية، وأن التعلم لدى الطفل يتطلب أن ينغمس في تجارب قراءة وكتابة أدب الأطفال. بطبيعة الأمر يتم استيعاب هذه المهارات من خلال ذاك الانغماس، أما المهارات الخاصة مثل كيفية استعمال استراتيجيات مشفرة لمعالجة كلمات غير معروفة قد يتطلب ذلك بعض الشروحات الواضحة من قبل المدرِّس. إذ ليس من المنطقي الجزم أن المهارات المطلوبة لتطوير قراء وكتاب أكفاء يتطلب أن يكتسبها الطفل دون أي أهداف مخطط لها سلفاً. على الرغم من أن استراتيجيات اللغة الكاملة تقترح معالجات جذرية لتطوير المهارات، إلا أن المدرسين يحتاجون لخطة سلسة الأهداف للتأكد من أن للطلاب فرصة اختبار النشاطات التي تساعد أحياناً على تطوير المهارات واللازمة لتمكين هؤلاء الطلاب من أن يتمتعوا بمهارتي الكتابة والقراءة. وهذا يعني اللجوء لبعض تقنيات الوسائل التربوية المساعدة.

في معالجة اللغة التكاملية، يكون التقييم مستمراً ويأخذ عدة أشكال: حيث يجمع الأساتذة نماذج أداء العمل بشكل يومي؛ كما يلاحظون ويدونون سلوك الأطفال، ويسجلونها بالصوت والصورة في حالات متباينة؛ وبهذا يكون بحوزتهم ملفاً مليئاً بكل المعلومات الخاصة بكل يافع: فعملية التقييم هي لكل من المدرس والولد، كما تُعقد اجتماعات دورية لمناقشة البرنامج.

في توجه اللغة التكاملية ، يكون المدرسون وكذلك التلاميذ مشتركين في صنع القرار عن استراتيجيات التعلم، تنظيم المنهج الدراسي والأدوات التربوية المعتمدة. لا تملي الأدوات التجارية البرنامج التعليمي بالرغم من إمكانية استخدامها لو رغبوا بذلك. يكون تعلم القراءة والكتابة جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي طوال اليوم الدراسي، هناك مجموعة كاملة، ومجموعة صغيرة، وتعليمات فردية، ويكون للأطفال الوقت الكافي للقراءة والكتابة بشكل مستقل لفترات طويلة من الوقت.

اللغة التكاملية يمكن أن تطبق بطرق مختلفة، مرتكزة على احتياجات واهتمامات الدارس لها. إذ ليس هناك طريقة واحدة صحيحة لان البرنامج الواحد قد لا يشبع احتياجات جميع الأطفال.

دمج فنون اللغة مع التوجيه المنهجي

مع اللغة الكاملة المبنية بقوة على التعلم الحقيقي، المعبر، والعملي، يصبح مفهوم فنون اللغة المرتبط مع التدريس الرئيسي مهما لمنهج تدريس القراءة والكتابة. وفي الصفوف التي تستخدم مقاربات فنون اللغة المدمجة، لا تدرَّس القراءة والكتابة كموضوع، وإنما كآلية للتعلم بشكل عام. ويصبح تعلم القراءة والكتابة ذا معنى عندما يكون منغمساً بشكل واعٍ في دراسة المواضيع الأساسيات ومواضيع محتوى المنطقة.

تختلف الوحدات الرئيسية، إلا أن الهدف الأساسي يكون تعليم مهارتي القراءة والكتابة بطريقة اختبارية متداخلة. وقد تتعاقب الوحدات الرئيسية حول الكشف عن نماذج معينة من أدب الأطفال، مثل دراسة الخرافات مثلا، الأساطير، الكتب المعلوماتية، وهكذا... في هذا النموذج من الوحدات، يقرأ المدرس عدة نماذج من نفس الشريحة أو يقرأ الأطفال بأنفسهم إذا كانوا قادرين على ذلك. هناك مناقشات تجري حول أسلوب الأعمال، ويكون للأطفال الفرصة للاشتراك بكتابة قصصهم الخاصة بهم والتي تتبع النموذج الذي تمت مناقشته .

هناك نمط آخر من الوحدات الرئيسية يضم اختيار موضوع يدخل في إطار العلوم أو العلوم الاجتماعية، كالمزرعة مثلا، والتعرف على عدة قطع من أدب الأطفال عن الموضوع كمصدر لتدريس القراءة. وتدور كافة النشاطات الكتابية حول الموضوع ويقودها أدب الأطفال. قد يكون هناك نشاطات فنية وموسيقية كذلك، ولكنها تأتي وتدور حول القصص التي تمت قراءتها بالفعل. مثلا، إذا كان الموضوع هو عن المزرعة وإحدى القصص المستخدمة كانت "الدجاجة الحمراء الصغيرة"، فيمكن إيجاد بعض النشاطات هنا مرتبطة بالقصة مثل القيام بخبز الخبز، لعب دور في القصة، أو كتابة نسخة أخرى من القصة حيث تتعاون كل الحيوانات على صنع الخبز. هناك مشكلة تنجم عن استخدام الأدب لقيادة الوحدة وهي أنه قد يستخدم جزءً واحداً زيادة عن اللزوم لنشاطات عامة وتطوير المهارة. وهذا التمرين قد يقضي على المتعة المتوخاة من الكتاب. بالإضافة، إلى أن الأدب عادة قد يحد من توسيع الأفكار المتولدة.

ثالث نموذج أساسي هو الذي يستخدم موضوع العلم أو العلوم الاجتماعية ويجعل تعلم القراءة والكتابة متداخلاً في دروس محتوى النصوص، بما في ذلك الموسيقى، الفن، اللعب، العلوم الاجتماعية، والعلوم. كثير من خيارات أدب الأطفال تستخدم كجزء

أساسي من الوحدة في الكتاب، وعلى أي حال، لا تقود وحدة الأدب - فموضوع الوحدة هو الأمر الأساسي. في هذا النوع من الوحدات، إذ يكون نصف الصف مملوءاً بالأدوات الخاصة بهذا الموضوع، بما فيها الأدوات الأدبية، للمساعدة على القراءة والكتابة. في كل دروس العلوم والعلوم الاجتماعية، نجد القراءة والكتابة مدموجة عمداً. وتدرَّس المهارات عندما يكون الوقت مناسبا لذلك. - فمثلا، في وحدة المزرعة، عندما يحضن طلاب الصف الكتاكيت حديثي الولادة في الحضانة، يمكن الاحتفاظ بسجل إلى حين تنمو هذه الكتاكيت، ويمكن حينها رسم الرسم البياني (ش). لقد أدخلت مواضيع الوحدة في اليوم الدراسي الكامل في كل موضوعات المحتوى. ويمكن أن يحدد المدرس سلفا المواضيع، التي يختارها مع التلاميذ، أو تقرَّر عفويا تبعاً لأمر مهم استجد في المدرسة، أو في منزل أحدهم، أو في العالم. ويعمل الكتاب العاشر على استخدام الوحدات الأساسية. كما أن هناك شرحا لكيفية تطبيق الوحدات خلال اليوم المدرسي.

التوجيه المباشر ومقاربة استدلالية: علم الأصوات واللغة الكاملة

لقد أثيرت بعض المشاكل مع حركة "اللغة الكاملة". إذ لم تقدم المدارس تطوراً مناسباً للمدرسين، والأدوات، والدعم - وفي الصف لم تقدم التغييرات الطموحة المقترحة في الصفوف. والكثيرون أساءوا فهم الفلسفة، وعندما يدخلونها في استراتيجيات يعتقدون أن المعنى من "اللغة الكاملة" هو تدريس الأولاد في مجموعات كاملة. وهكذا، توقف المدرسون عن الاجتماع بالمجموعات الصغيرة من الأطفال لتدريسهم، وذلك لإشباع احتياجات الأفراد. والعديد اعتقدوا أن "اللغة الكاملة" كانت تعني أن المدرس الواحد لا يستطيع تدريس الأصوات. ولم يكن هذا هو الحال أبداً: فقد كانت الطرق التي تدرس الأصوات بواسطتها تتطلب الانغماس في الأدب، والكتب المطبوعة، والتدريس العفوي والمفاهيمي للمهارات. وكنتيجة لسوء الفهم، فقد تلقى الكثير من الأولاد بعض التعليمات عن الأصوات وحتى لم يحصلوا على أي من هذه المعلومات. والعديد من المدارس لم تتبع هدفاً أو سلسلة من المهارات المتتالية، ولا حتى حاولوا ضبط تطور المهارات. وبالرغم من أن الاستراتيجيات المتلقاة من الفلسفة كانت ممتازة، فبسبب سوء التفسير، والمعلومات الخاطئة، والتطبيق غير الصحيح، لم يطور العديد من الأطفال المهارات المطلوبة كي يصبحوا قراء مستقلين وفصيحين.

وقد ألقى الكثيرون باللوم على فلسفة اللغة التكاملية بسبب كل هذه المشاكل. وقد لجأ الباحثون إلى دراسات المعنى الأساسي للغة الكاملة والتحقيقات المرتكزة على

الأصوات لتوضيح وجهة نظرهم. وقد اقترح مؤيدو اللغة الكاملة أن البيئات الغنية بتعلم القراءة والكتابة مع إغراق في الأدب لا تساعد الأطفال وحسب على بناء معنى للنص، وإنما أيضا على تطوير مواقف إيجابية تجاه القراءة بأن يصبحوا قراء اختياريين دائمين (Anderson, Herbert, Scott, & Wilkinson, 1985).

أولئك الذين يفضلون التقارب الأكثر مباشرة بالنسبة لتطور تعلم القراءة والكتابة مع استخدام الأصوات قد ذكروا عدة دراسات لتأكيد مطلبهم. فبالنسبة لجويل Juel (1989) يرى أنه عندما يبدأ الأطفال بادئ ذي بدء تجاربهم مع القراءة والكتابة، فإنهم يحتاجون أن يركزوا على الأصوات لصنع الكلمات. فبمعرفة أن الكلمات قد صنعت بأصوات أشخاص والقدرة على استقطاع تلك الأصوات من الكلمات وإعادة مزجها بعضها ببعض، هذا ما يسمى الإدراك الفونيمي. (وحدة كلام تساعد على تمييز نطق لفظة ما عن نطق لفظة أخرى).

ووفقاً للأبحاث، فإنه يتم تدريس الإدراك الفونيمي في مرحلة ما قبل المدرسة، والحضانات، وتنمو تقوية إنجاز القراءة في الصف الأول ابتدائي، كل ذلك يبشر بعلم الأصوات (Byrne & Fielding-Barnsley, 1993, 1995; Stanovich, 1986). مع الإدراك الفونيمي، يمكن للأطفال تعلم مبادئ علم الأصوات بما في ذلك: (1) فهم أحرف الأبجدية (معرفة أن الكلمات مؤلفة من أحرف)، و (2) الميل الضمني للتحليل أو العلاقات بين رموز الأصوات (معرفة أن هناك علاقة بين الحرف المطبوع والصوت الملفوظ). وقد اقترح البحث أيضا ضرورة معرفة علاقات رموز الأصوات - أو علم الأصوات للنجاح في القراءة والكتابة (Adams, 1990; Juel, 1994). ويحتاج بعض الأطفال تعليما أكثر في الإدراك الفونيمي والأصوات أكثر من سواهم.

وبالرغم من أهمية الدليل الذي يثبت ضرورة تعليم الإدراك الفونيمي والأصوات، فإنها ليست أكثر من جزء واحد من العملية المعقدة لتعلم القراءة. بالإضافة إلى أن الأبحاث بينت أنه ليس هناك طريقة واحدة مفضلة لتعليم كل الأطفال. وفي الواقع، فإن المقاربات تثني على بعض أنواع تدريس الأصوات المنظمة بشكل جيد وهذا بالاشتراك مع التقرير المجدي للتقدم المتفوق في القراءة (Morrow & Tracey, 1997).

لقد ظهرت أيضاً الاهتمامات بتسليم التدريس لصفوف اللغة التكاملية. وقد طُرحت أسئلة عما إذا كان يجب أن يتم التدريس مع نموذج نقل مباشر حيث يضبط المدرسون

التدريس مع دروس مباشرة ويحددون النتائج، أو باتباع طريقة بناءة حيث يحل التلاميذ المشكلات ويكتشفون فيما يعمل المدرسون مسهلين للتعلم. وقد وردت الاهتمامات الكثيرة حول ما يسمى الإدراك المتوازن لتدريس القراءة والكتابة ((Pressley, 1998).

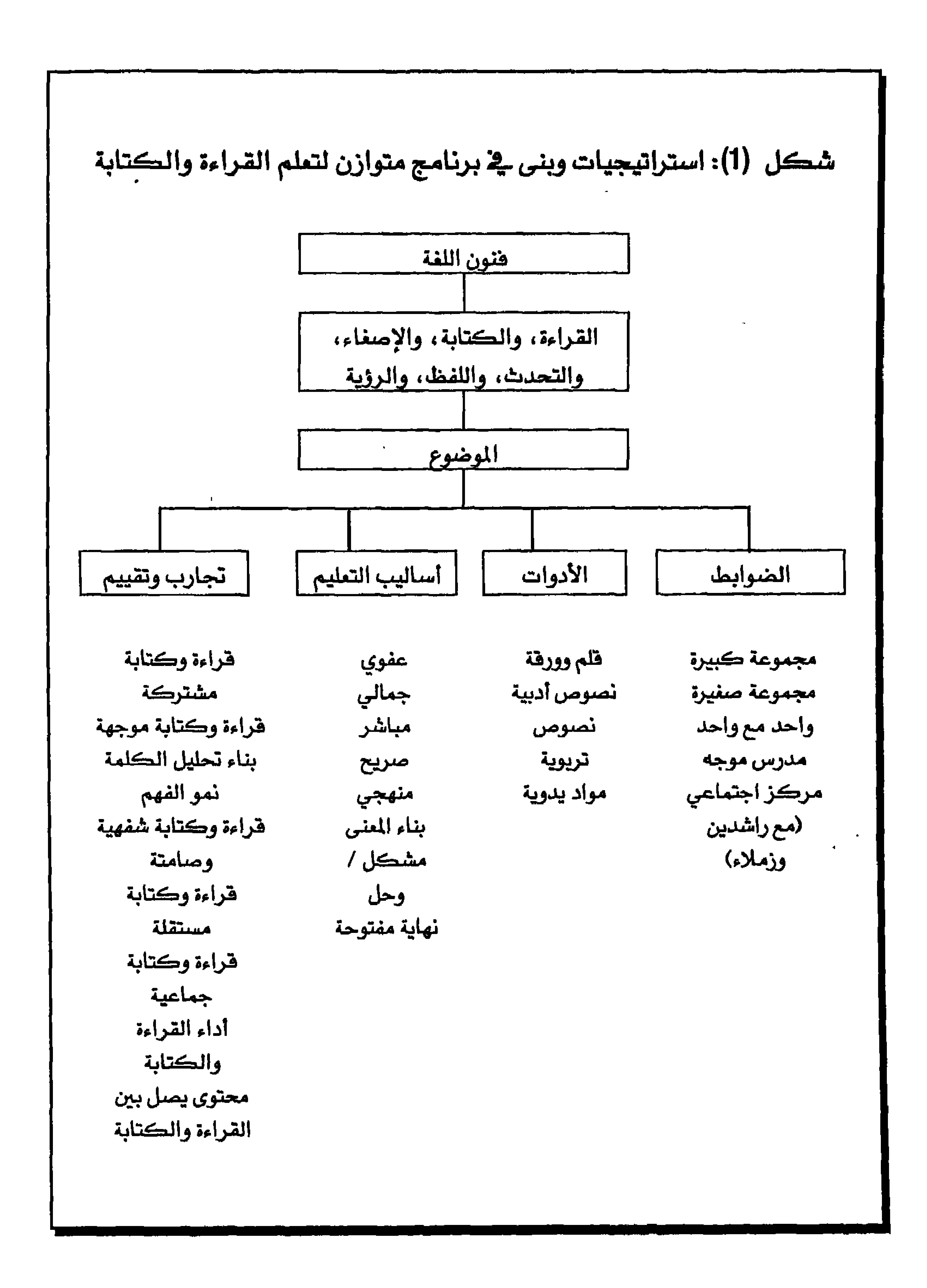
مقاربة متوازنة لتدريس القراءة والكتابة

هناك جملة افتراضية من قبل جمعية القراءة العالمية، بعنوان استخدام وسائل متعددة من بداية تدريس القراءة (1999)، تقترح أنه ليس هناك طريقة واحدة أو طريقتان مرتبطتين تؤديان إلى النجاح في تعليم كل الأطفال القراءة. "على أي حال، يجب أن يكون للأساتذة معرفة قوية بأساليب التدريس المتبعة لتعليم القراءة، ومعرفة قوية عن الأطفال الذين في رعايتهم كي يتمكنوا من خلق فرصة متوازنة من الوسائل المطلوبة لتعليم الأطفال".

منظور آخر عن تعليم القراءة والكتابة نجم كنتيجة للغة الكاملة إزاء تعليم الأصوات، هو التقارب المتوازن لتوجيهات التعليم. ويتضمن المنظور اختياراً حذراً لأفضل النظريات المتاحة واستخدام استراتيجيات التعلم انطلاقاً من تلك النظريات لمضاهاة أساليب تعليم الأطفال ومساعدتهم على تعلم القراءة (شكل 1). وقد يعني هذا استخدام أكثر من طريقة توجيه مباشرة ومرتكزة على المهارات أو استخدام أفكار كلية وبناءة، والتي تتضمن استراتيجيات المشكلة/ الحل. بالنسبة لبرسلي Pressley (1998)، يشكل تعليم المهارات المباشر بداية جيدة لنشاطات مشكلة/ حل بناءة. فطريقة معينة لا تعوق ولا تلغي طريقة أخرى.

ليس المنظور المتوازن خليط من استراتيجيات عشوائية. فقد يختار المدرس استراتيجيات من مختلف نظريات التعلم من أجل توفير التوازن.

فمثلاً قد يكون طفل ما، قارئاً نظرياً ولا يستفيد كثيراً من تعليمات علم الأصوات؛ وطفل آخر قد تكون قوته في التعلم السمعي ويستفيد أو تستفيد أكثر من تعليمات علم الأصوات. فالمقاربة المتوازنة هي مقاربة ناضجة ومفكرة. فهي تركز أكثر على ما هو مهم في الطفل نفسه أكثر من تركيزها على آخر بدعة في تعليمات تعلم القراءة والكتابة.



شكل (1): استراتيجيات وبنى في برنامج متوازن لتعلم القراءة والكتابة
فنون اللغة
القراءة، والكتابة، والإصغاء، والتحدث، واللفظ، والرؤية
الموضوع
الضوابط
الأدوات
أساليب التعليم
تجارب وتقييم
مجموعة كبيرة
مجموعة صغيرة
واحد مع واحد
مدرس موجه
مركز اجتماعي (مع راشدين وزملاء)
قلم وورقة
نصوص أدبية
نصوص تربوية
مواد يدوية
عفوي
جمالي
مباشر
صريح
منهجي
بناء المعنى
مشكل / وحل
نهاية مفتوحة
قراءة وكتابة مشتركة
قراءة وكتابة موجهة
بناء تحليل الكلمة
نمو الفهم
قراءة وكتابة شفهية وصامتة
قراءة وكتابة مستقلة
قراءة وكتابة جماعية
أداء القراءة والكتابة
محتوى يصل بين القراءة والكتابة

إن أرضية المقاربة المتوازنة هي في نموذج غني من نماذج تعلم القراءة والكتابة ، نموذج يحتضن كلا من أناقة وتعقيد القراءة وإجراءات فنون اللغة. فهكذا نموذج يعترف بأهمية كلى الشكلين (الأصوات، والآليات، الخ...) والوظيفة (الفهم، الغاية، المعنى) من إجراءات التعلم، ويقر بأن التعليم ينتج بفعالية أكثر بمضمون كلي -جزئي -كلي. هذا النوع من التعليم يتصف بنشاطات تعلم ذات معنى تغني الطفل بكل من المهارة والرغبة في أن يكون قارئاً فعالاً مدى الحياة. يتضمن المنهج المتوازن العناصر المذكورة في الشكل 1.

في تقرير من الهيئة الوطنية للقراءة (2000) يمثل أكثر المقاربات فعالية فيما خص تعليم الأطفال القراءة على أسس علمية مبنية على أبحاث من تدريبات تربوية في القراءة طبقها مدرسون في صفوف في كل أقطار الدولة. ويناقش التقرير مقاربة متوازنة لتعليمات القراءة التي تأخذ بأهمية الإدراك الفونيمي وتعليمات علم الأصوات، والقراءة الشفهية الموجهة، استراتيجيات الفهم، تعليمات معاني الكلمات، تقنية الكمبيوتر، وتعليمات القراءة، إضافة إلى تثقيف المدرس نفسه وتعليمات عن القراءة (تقرير عن الهيئة الوطنية للقراءة، 2000).

مراحل نمو الطفل

كانت نظريات التعلم في مرحلة الطفولة الأولى الموصوفة تهتم بالتطور الجسدي، الاجتماعي، العاطفي، والمعرفي للطفل. هذا المنظور القديم، والذي لا زلنا نحمله حتى اليوم، يجعل من الضروري معرفة كيف يكون نمو الأطفال، وما مدى جدارتهم، وما يعرفونه بالفعل حتى الآن. فهذه المعلومات ضرورية عند تحضير بيئات التعلم. كما أن هذه المعرفة ستساعد أيضاً على تحديد ما إذا كان لهؤلاء الأطفال احتياجات خاصة تتعلق بإعاقات تعلم، أو قلة موهبة، أو اضطرابات تواصل، فمثلا. الأخذ بعين الاعتبار التطور الكلي للطفل وليس فقط التطور المعرفي كان وما يزال سمة مميزة في التربية في مرحلة الطفولة الأولى. والشرح التالي في الشكل (2) عن الخصائص التطورية للأطفال من الولادة وحتى سن 8 سنوات(Seefeldt & Barbour, 1986, p. 63-69) يقدم كمرجع من خلال هذه السلسة أو في عملية التدريس التي تقوم بها.

شكل (2): خصائص نمو الأطفال

سن الرضاعة (من الولادة وحتى 12 شهراً)

التطور الجسدي

- يتغير من اليقظة بسبب الجوع والانزعاج إلى النوم طوال الليل مع قيلولتين خلال اليوم.
- يغير عاداته (أكله من مرة كل 3 ساعات إلى وجبات منتظمة 3 مرات في اليوم).
- يطور قدرته على ضبط عضلاته التي تحمل الرأس. وفي سن 4 أشهر يستمتع بالقدرة على رفع رأسه.
- يركز نظره ويبدأ باكتشاف العالم من حوله بعينيه.
- يبدأ بالتقاط الأشياء في سن 16 شهر. وفي سن 6 أشهر يستطيع أن يلتقط الأشياء ويرميها.
- يتقلب على سجيته (من 4 إلى 6 أشهر).
- يحمل زجاجته بنفسه (من 6 إلى 8 أشهر).
- يظهر سنه الأول في سن 6 اشهر تقريباً. وعند بلوغه السنة تكتمل أسنانه.
- يجلس جيداً بمفرده، يمكنه أن يتقلب ويستعيد توازنه (من 6 إلى 8 أشهر).
- يقف بجسده في سن 9 أشهر. يمكن أن يقف.
- يبدأ بالزحف في سن 6 أشهر ويدب في سن 9 أو 10 أشهر.
- قد يبدأ بالمشي في سن سنة.

التطور الاجتماعي

- يبدأ بالابتسام اجتماعياً (من 4 إلى 5 أشهر).
- يستمتع بالمزاح والعراك.
- يستطيع تمييز أمه أو بالغين آخرين يعرفهم.
- يتعرف على يديه وقدميه ويلعب بهما.
- يحب اللعب في سن 6 أشهر، سواء بمفرده أو مع الآخرين.
- يبدأ بالتخوف من الغرباء.
- يشترك بالألعاب.
- يقلد أفعال الآخرين.

التطور العاطفي

- يميز بين البكاء حسب حالات انزعاجه، فهناك البكاء بسبب الجوع، البرد، أو الرطوبة.
- يظهر انفعالاته بحركات جسده ككل مثل الركل، التلويح باليد، وتعابير الوجه.
- يبدأ بإظهار متعته عندما تُلبى احتياجاته.
- يظهر عاطفته في سن 6 أشهر بالتقبيل والعناق.
- يظهر مشاعر خوف.
- يبعد عنه أشياء لا يريدها.

التطور المعرفي

- أولا يميز أمه من الآخرين؛ ثم فيما بعد، يبدأ بتمييز الوجوه العائلية المألوفة من وجوه الغرباء.
- يكتشف العالم من خلال النظر، استخدام فمه، والتقاط الأشياء.
- يحقق في الأشياء لفترات طويلة.
- يحتج على اختفاء الأشياء من أمامه، كإشارة أولى للإدراك
- يكتشف كيف يجعل الأشياء تحدث ويسعد بذلك من خلال إعادة الحركة عدة مرات.
- بين 6 و12 شهر يصبح مدركاً لاستمرارية الأشياء بمعرفة أن شيئاً ما قد أُخذ من مكانه، أو البحث عن شيء آخر اختفى.
- يبدأ عن قصد أفعالاً مثل دفع الأشياء أو إبعاد حاجز من أمامه ليصل إلى شيء ما.
- يزداد فضوله حول البيئة التي يعيش فيها.

تطور المشي (من سنة إلى سنتين)

التطور الجسدي

- يبدأ بتطوير العديد من المهارات الحركية.
- تستمر أسنانه في النمو حتى 18 شهر: تظهر أسنانه العشرين عند السنتين.
- يطور عضلاته الكبيرة: يزحف جيداً، ويقف بمفرده (عند بلوغه السنة تقريباً)، ويدفع الكراسي من حوله.
- يبدأ المشي في سن 15 شهر، وقد يستمر بالتردد حتى 18 شهراً.

- يضع كرة داخل وخارج صندوق.
- يزحف على الدرج نزولاً وصعوداً.
- يبدأ باستخدام الملعقة.
- في نهاية 18 شهر، يخربش خطوط أفقية وعامودية باستخدام قلم.
- يقلب صفحات كتاب ما.
- خلال العام الثاني، يمشي دون مساعدة.
- يركض ولكن غالبا ما يصطدم بالأشياء.
- يقفز صعوداً وهبوطاً.
- ينزل ويصعد الدرج بقدم واحدة.
- يحمل كوبه بيد واحدة.
- يفتح الأبواب والخزائن.
- يبدأ بتفضيل يد على أخرى.
- يعتمد على نفسه خلال النهار من حيث التحكم بالتبول.

التطور الاجتماعي

- في سن سنة، يفرق بشكل جيد بين نفسه والآخرين.
- يرى صورته في المرآة.
- يطور مهارات حركية دقيقة. يلتقط حبة فاصوليا، ويضع أغراضاً في علبة.
- بعد 18 شهر، يفرق بين تعبير *أنت وأنا*.
- يلعب بتلقائية؛ يدرك نفسه ويلاحظ حضور غرباء.
- يقلد سلوك الآخرين بدقة أكثر.
- يميز أعضاء الجسم.
- يتجاوب مع الموسيقى.
- يطور التواصل الاجتماعي في سن سنتين: يصبح أقل اهتماماً باللعب مع الأهل ويفضل اللعب مع أصدقائه.
- يبدأ باللعب جنباً إلى جنب، ولكن دون مقاطعة.
- بسن سنتين يعرف جيدا كيف يميز نفسه عن الآخرين.
- يكون متذبذباً حول الخروج واكتشاف العالم.

- يصبح مدركاً لملكية الأشياء ويصبح أكثر تملكاً.

التطور العاطفي

- يكون ودوداً في سن سنة.
- في سن 18 شهر يقاوم التغيير. غالباً يرفض اختفاء أمه من أمامه فجأة.
- يميل للتمرد، المقاومة، العراك، الركض، والاختباء.
- يدرك انفعالات الآخرين.
- في سن سنة، لا يظهر أي إحساس بالذنب. في سن سنتين، يبدأ هذا الشعور لديه وشعور بالوعي.
- يقول لا في أي مناسبة. كما يكون سلبياً.
- يضحك ويقفز بحماسة.

التطور المعرفي

- يظهر خيالاً ذهنياً: يبحث عن الأشياء المختبأة، يتذكر ويتوقع الأحداث، يتحرك هنا وهناك، يبدأ بالتوجه المؤقت والمكاني.
- يطور التحليل الاستنتاجي: يبحث عن الأشياء في أكثر من مكان واحد.
- يظهر ذكريات: يظهر تقليداً مختلفاً برؤية السلوك الآن وتقليده فيما بعد. يتذكر أسماء الأشياء.
- إدراك كامل باستمرارية الأشياء.
- بسن سنتين أو ثلاث سنوات يميز بين الأسود والأبيض ويمكن أن يستخدم أسماء الألوان.
- يميز العدد واحد من غيره.
- يقول "واحد، اثنان، ثلاثة" وهو يهمهم، ولكن لا يعدها دائماً بشكل منطقي.
- يتفوه بكلمات ويتحدث عن أفعال عندما يقوم بها.
- يفكك الأشياء إلى قطع ثم يحاول جمعها مع بعض.
- يظهر إحساساً بالوقت من خلال تذكر الأحداث. يعرف عبارات *اليوم وغداً*. إلا أنه يخلط بينهما.

الطفل ما قبل سن المدرسة (من 3 إلى 4 سنوات)

التطور الجسدي

- تتوسع مهاراته الجسدية.
- يركب دراجة من ثلاث عجلات.
- يدفع مقطورة.
- يركض بسلاسة ويتوقف بسهولة.
- يقفز على السلالم.
- يصعد السلالم باستخدام قدم بعد الأخرى.
- يقفز على قدمين.
- يظهر مستوى عال من الحيوية.
- ببلوغه الأربع سنوات، يمكنه أن يثب لوقت طويل.
- يبدأ بالقفز، بدفع قدميه الواحدة بعد الأخرى.
- يحافظ على توازنه بالوقوف على قدم واحدة.
- يقضي نسبياً وقتاً طيباً مع الموسيقى.
- يطور مهارات حركية دقيقة مثل ارتداء ملابسه، فتح وإغلاق السوستة (السحاب)، وربما حتى الأزرار.
- يضبط بوله أثناء الليل.

التطور الاجتماعي

- يصبح اجتماعياً أكثر.
- ينتقل من اللعب المتوازي إلى اللعب المشترك المبكر. يشترك مع الآخرين في نشاطات.
- يصبح مدركاً وواعياً للفروقات العرقية والجنسية.
- يبدأ بالاستقلالية.
- في سن 4 سنوات يظهر إحساساً بتطور المبادرة لديه والاعتماد على الذات.
- يصبح مدركاً للفروقات الجنسية الأساسية.
- يطوّر رفاقه الخياليّين ليس بصورة فائقة الحدّ (وهي سمة قد تبرز في سن مبكرة عند السنتين والنصف).

التطور العاطفي

- يبدأ بالاستمتاع بالمرح. يضحك عندما يضحك الكبار.
- يطوّر سيطرته الدّاخليّة على السّلوك.
- يظهر سلبية أقل.
- تتطور لديه مشاعر الخوف والخواف، والتي يمكن أن تستمر حتى سن 5 سنوات.
- قد يبدأ في سن 4 سنوات بالكذب غير المقصود، ومع ذلك يستشيط غضباً من أكاذيب أهله البيضاء.

التطور المعرفي

- تبدأ مهارات "المشكلة/ الحل" لديه. يكوم أشكالاً فوق بعضها البعض ثم يركلها ليرى ماذا سيحصل.
- يتعلم كيف يستخدم مهارات الإصغاء لديه كوسيلة لمعرفة العالم.
- لا يستمر في رسم خربشات في سن 3 سنوات، ولكن في اتجاه واحد وبشكل أقل تكراراً.
- في سن 4 سنوات، تمثل رسوماته ما يعرفه الطفل وما يعتقد أنه مهم.
- يقيِّد بشكل إدراكيّ حسيّ إلى صفة وميزة واحدة. الأسئلة عن "لماذا" تكثر.
- يؤمن بأن لكل شيء في الدنيا سبب، إلا أن هذا السبب يرتبط بمعرفة الطفل الخاصة.
- يستمرّ في التّفكير الأنانيّ.
- يبدأ بتمييز الخيال من الواقع.

بداية المرحلة الابتدائية (من 5 إلى 6 سنوات)

التطور الجسدي

- يتحكم جيّداً بنفسه، وبحركة مستمرة.
- غالباً ما يركب عجلة بدولابين أو ثلاث دواليب.
- يمكن أن يقفز مع مداولة قدميه.
- يمكنه التحكم بالمهارات الحركية الدقيقة. يبدأ باستخدام أدوات مثل فرشاة الأسنان، حبل، مقص، قلم، مطرقة، وخيطان للحياكة.
- يجيد التسليم باليد. ويميز بين اليد التي تستخدم للكتابة أو الرسم.

- يمكن أن يرتدي ملابسه بنفسه، إلا أنه قد يجد صعوبة في ربط شريط حذائه.
- تبدأ أسنان الحليب لديه بالتساقط في سن ستة سنوات.

التطور الاجتماعي

- يصبح اجتماعياً جداً. يزور أصدقاءه بمفرده.
- يعتمد على ذاته.
- يستمر بمهمة ما لفترة أطول. يمكنه أن يلعب ويقوم بنشاطات ويعود لمواضيعه في اليوم التالي.
- يلعب مع اثنين أو ثلاثة من أقرانه، غالباً لفترة قصيرة فقط، ثم ينتقل للعب مع المجموعات.
- يبدأ بالتكيف. ويصبح مساعداً جداً.
- في سن 6 سنوات يصبح حازماً، وقيادياً معظم الأحيان، يسيطر على المواقف ومستعد مع نصيحة.
- يحتاج أن يكون الأول. يواجه صعوبة في الإصغاء.
- يحب امتلاك الأشياء ومتباه.
- يتوق للعاطفة. وغالباً ما تكون لديه مشاعر حب، كراهية مع الأهل.
- ينقّح الأدوار الجنسيّة. يصبح ميالاً لشخص حسب جنسه.
- يصبح مهتماً جداً بملابسه.

التطور العاطفي

- يستمر بتطوير ميله للمرح.
- يتعلم الصح من الخطأ.
- يبدأ في سن 5 سنوات بالسيطرة على انفعالاته كما يصبح أكثر قدرة على التعبير بطرق اجتماعية ملائمة.
- يتعارك باستمرار، إلا أن العراك لا يدوم طويلاً.
- في سن 6 سنوات، ينقل عواطفه ويبدو أنه في ثورة عاطفيّة.
- تبرز لديه ميول جديدة كنتيجة لذهابه إلى المدرسة كل يوم. كما تظهر فورات غضب.
- يضحك على عبارات الحمّام.
- في سن 5 سنوات، يطور إدراكاً، إلا أنه يرى الأفعال إما جيدة بالمطلق أو سيئة بالمطلق.
- في سن 6 سنوات، يقبل بالقواعد ويظهر إصراراً صارماً على تطبيقها. وقد يصبح نماماً.

التطور المعرفي

- يبدأ بالتعرّف على المحافظة على الكمّيّة والطّول.
- يصبح مهتماً بالأحرف والأرقام. قد يبدأ بطباعة أو نسخ الأحرف والأرقام. يبدأ العد.
- يعرف معظم الألوان.
- يدرك أنه يحصل على معنى من الكلمات المطبوعة.
- يصبح واعياً للوقت، ولكن الوقت الشخصي بشكل خاص. يعرف متى حدثت الأشياء في يومه أو أحد أيام الأسبوع.
- يتعرف على منطقته الخاصة به ويتحرك بشكل مستقل في منطقة عائلية.

نهاية المرحلة الابتدائية (من 7 إلى 8 سنوات) .

التطور الجسدي

- تغير كبير في الوزن والطول، إلا أن معدل النمو يتباطأ.
- يسيطر على المهارات الأساسية لمزاولة الألعاب ويستمتع بالفرق الرياضية.
- يثابر على تكرار مهارة ما مراراً وتكراراً حتى يجيدها جيداً.
- يزداد الأداء الحركي – يصبح قادراً على رسم ماسة بشكل صحيح ويكتب الحروف جيداً.
- يظهر دفعات مفاجئة من الطاقة والحيوية.
- يستمر سقوط أسنان الحليب وتظهر الأسنان الدائمة.
- يبدأ جسده بالتغير. ينمو الجسد بطريقة متناسبة أكثر، وتتغير سحنة الوجه.
- يستمر سقوط أسنان الحليب وتظهر الأسنان الدائمة.
- يبدأ جسده بالتغير. ينمو الجسد بطريقة متناسبة أكثر، وتتغير سحنة الوجه.

التطور الاجتماعي

- يبدأ بتفضيل الجنس الذي ينتمي إليه – وبالتالي يصبح اختلاطه بالجنس الآخر قليلاً.
- يبدأ بتشكيل مجموعات من الرفاق.
- يشعر بالأمان في التعرف على جنسه.
- يبدأ بالعمل واللعب باستقلالية.
- يصبح كثير الجدال.

- في سن 7 سنوات ليس خاسراً جيداً، وغالباً ما ينمّ.
- في سن 8 سنوات يجيد الألعاب أكثر، ولا يكون الهدف الربح.
- يصبح واعياً - ويمكنه تحمل المسؤولية بالنسبة للأعمال الروتينية.
- يصبح أقل أنانية. قادر على المشاركة. يريد إرضاء الآخرين.
- لا يزال يستمتع ويتداخل في اللعب الهوامي.

التطور العاطفي

- صعوبة في البدء بالأشياء، ولكن هناك تصميم على إنهائها.
- يقلق إذ يظن أن المدرسة صعبة جداً.
- يبدأ بالتعاطف - ينظر إلى وجهات نظر الآخرين.
- يظهر حس المزاح لديه عن طريق نكات معينة، وكلمات لا معنى لها.
- يميز بين الجيد والسيئ، ولكن ليس بشكل ناضج جداً.
- ذو حساسية فائقة ويمكن إيذاء مشاعره بسهولة.
- لديه إحساس بالتملك ويهتم بالامتلاك (يبدأ بجمع الأشياء).

التطور المعرفي

- مدّة الانتباه طويلة إلى حدّ ما.
- يمكن أن يخطط لعمل ما ويمضي عليه وقتاً طويلاً لإنجازه.
- يهتم بالنتائج والنهايات المنطقية.
- مدركاً للمجتمع والعالم من حوله.
- تتسع دائرة معارفه واهتماماته.
- في سن 7 سنوات يبدأ بالقراءة الجيدة نوعاً ما، إلا أنه يستمتع بها في سن 8سنوات.
- يمكن أن يخبر عن الوقت - يدرك مرور الوقت بالأشهر والسنوات.
- يظهر اهتماماً بفترات الوقت الأخرى.
- يدرك أعمال الآخرين. وقد يلقي بتعليق مثل " أنا جيد في الفن، إلا أن (سو) أفضل مني في القراءة".
- اختلاف في اتساع القدرات.

منظمات مهنية ومنشورات تتعامل مع التعلم المبكر

يعود ما تعلمناه عبر السنوات عن نظرية التعلم وتطور التعلم المبكر إلى أبحاث قام بها أساتذة جامعيون ومدرسو فصول. وتعقد جمعيات الأساتذة مؤتمرات وتطبع منشورات لنشر هذه المعرفة والمضي قدماً بهذا الحقل. وفيما يلي لائحة بأسماء مجموعات من هذه المنشورات مع نشرات أخرى تتعامل مع التعلم المبكر، لدراسات مستقبلية وكمراجع.

American Library Association (ALA), 50 E. Huron Street, Chicago, IL 60611, www.ala.org

American Montessori Society, Inc. (AMS), 281 Park Avenue South, 6th Floor, New York, NY 10010, www.amshq.org

Association for Childhood Education International (ACEI), 17904 Georgia Avenue, Suite 215, Olney, MD 20832, www.acei.org
Journals: *Childhood Education; Journal of Research in Childhood Education*

Child Welfare League of America, Inc. (CWLA), 440 First Street NW, 3rd Floor, Washington, DC 20001, www.cwla.org
Journal: *Child Welfare*

Children's Bureau, Office of Child Development, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC 20201
Journal: *Children Today*

Highlights for Children, PO Box 269, Columbus, OH 43215- 0169
Publication: *Teaching Prek-8* –8 (www.teachingk-8.com)

International Reading Association (IRA), 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19711, www.reading.org
Journals: *The Reading Teacher; Reading Research Quarterly*
Brochures, pamphlets, and monographs

National Association for the Education of Young Children (NAYEC), 1509 16th Street NW, Washington, DC 20036, www.naeyc.org
Journals: *Young Children; Early Childhood* Research Quarterly
Pamphlets and monographs

National Council of Teachers of English (NTCE), 1111 Kenyon road, Urbana, IL 61801, www.ncte.org
Journal: *Language Arts*
Pamphlets and monographs

College Reading Association (CRA), Language, Reading, and Exceptional Department, College of Education, Appalachian State University, Boone, NC 28608
Journal: *Reading Research & Instruction*

The Education Center, Inc., 3515 West Market Street, Suite 200, Greensboro, NC 27403
Publication: *Learning*
www.learning-magazine.com

Educational Resource Information Center/ Elementary and Early Childhood Education (ERIC/EECE), University of Illinois at Urbana-Champaign, Children's Research Center, 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820, www.ericae.net

Gordon and Breach Science Publishers, Inc.
P.O.Box 32160, Newark, NJ 07102
Journal: *Early Child Development and Care*

National Education Association (NEA), 1201 16th Street NW, Washington DC 20036, www.nea.org
Publication: *NEA Today*

National Reading Conference (NRC), 11 East Hubbard St., Chicago, IL 60603
Journal: *Journal of Literacy Research*

Scholastic, Inc., 555 Broadway, New York, NY 10012, www. Scholastic.com
Publications: *Early Childhood Today*
Instructor

Society for Research in Child Development (SRCD), 5750 Ellis Avenue, Chicago, IL 60637, www.srcd.org
Journal: *Child Development*

أفكار من الصف إلى الصف

التجربة التالية هي من صنع إحدى مدرسات رياض الأطفال. تعكس الأفكار نظريات تمت مناقشتها في هذا الفصل. قد تجدونها مفيدة أثناء قيامكم بالتدريس.

يذهب أطفال ما قبل المدرسة إلى المطعم قفزاً

كجزء من وحدة تتعامل بالتغذية، أعقد اجتماعات فردية مع أطفال ما قبل الحضانة لمساعدتهم في خلق لوائح الطعام الخاصة بهم لاستخدامها في دور مسرحي. يمكن أن يكتب الأطفال لوائح طعامهم بأنفسهم (أي شكل من أشكال الكتابة المبكرة يكون مقبولاً – من رسم صورة إلى خربشة مكتوبة، إلى الحروف العشوائية)، كما يمكنهم أن يملوا لوائحهم وأقوم أنا بكتابتها. وتنطوي لوائح طعامهم على ألوان المقبلات مثل الدجاج المقلي، عصير تفاح، بوظة زهرية اللون، الكريما، وسائل الشوكولاته، والتاكوس. يصمم الأطفال أغلفة للوائحهم ويختارون اسماً لمطعمهم. ويكون للأطفال حرية المناقشة ويتشاركون اللوائح مع باقي طلاب الصف من خلال وقتنا المخصص "للرسالة الصباحية".

تكون الخطوة الثانية بتحويل موضوع التدبير المنزلي إلى مطعم. وتكون أطعمة اللعب والأوعية موجودة هناك. نضيف أدوات أخرى مثل غطاء الطاولة، صواني للتقديم، وقصاصات ملاحظات صغيرة وأقلام لأخذ الطلبات. قمت بصنع يافطات كبيرة تحمل اسم مطعم كل طفل. وتناوبت أسماء المطاعم بحيث يكون لكل طفل فرصة أن يكون مطعمه هو مطعم اليوم. وعندما يأتي الطلاب إلى المدرسة، أول ما يقومون به أنهم يسرعون ليروا يافطة مطعم مَنْ موجود هذا اليوم.

خلال فترة اللعب النموذجية، يحدث العديد من سلوكيات التعلم. إذ يقرأ الأطفال لوائح الطعام ويأخذون الطلبات. يناقشون الأطعمة المميزة لليوم وكيف كان طعمها ومن ثم يدفعون الحساب. وحدة التعلم هذه حول التغذية الجيدة تقود إلى توفير خبرات تعليمية ذات معنى للقراء والكتاب الصغار. أما اللقاء مع كل طفل على حده فيسمح لي بالتعرف عليه والتعامل مع حاجاته أو حاجاتها. وتتراوح الحاجات من إيجاد استراتيجيات للقراءة والكتابة المبكرة تتناسب ونموذج تلقيه أو تلقيها إلى التحقق من أن الطفل أو الطفلة يمكنه أو يمكنها التشارك بخلفيته أو خلفيتها. مثلا، بالإضافة إلى الأماكن التقليدية للهمبرجر والبيتزا، أصبح لدينا المطعم الياباني، وآخر يجسد الأطعمة الأسبانية.

مارسيا ويسالو (Marcia Wesalo)، مُدرسة

حضانة مدرسة اللعب والنمو، سومرسيت Somerset، نيو جرسي New Jersey

نشاطات وأسئلة

1 - أجب عن أسئلة التركيز الموجودة في بداية هذا الكتاب.

2 - باستخدام إحدى مهارات التعلم (القراءة، الكتابة، التحدث، الإصغاء)، صمم تجربة لصف ما قبل المدرسة/ الحضانة تعكس أنظمة بياجيه. كرر ما فعلته بالنسبة لفروبل، مونتسوري، وديواي. بكلمات أخرى، درّس نفس الدرس بأربع طرق مختلفة.

3 - في الجزء المعنون "تأثيرات من أجل تغيير تدريبات التعلم المبكر للقراءة والكتابة"، وصفت الأبحاث والنظريات التي تحمل تضمينات لاستراتيجيات تعلم جديدة. ومعظم هذه السلسلة مكرسة لوصف هذه الاستراتيجيات. حاول التنبؤ بإحدى هذه الاستراتيجيات لكل من أنواع التعلم التي تمت مناقشتها (اللغة المحكية، القراءة، والكتابة) والتي تعكس النظرية التي تم شرحها. بعد إتمام قراءتكم لكل السلسة، عودوا لإجاباتكم لتروا إن كنتم نجحتم بذلك.

4- راقب أحد صوف الطفولة المبكرة (الحضانة وحتى الصف الأول). قرر التأثيرات النظرية التي تحدد نوع التدريبات المطبقة. وثق النتائج التي توصلت إليها بحكايات خاصة تجسد هذه النظرية.

نشاطات دراسة الحالة

■ الحالة الأولى

ارجع "لفكرة للصف عن الصف" لإنعاش ذاكرتك. عرف النظريات والأبحاث المناقشة في الكتاب والتي أثرت في الاستراتيجيات المستخدمة.

■ الحالة الثانية

السيد ميجل Migel والسيدة كولون Colon، كلاهما مدرس حضانة في مدرسة داخلية. غالبية التلاميذ في صفوفهم من العرق الإفريقي الأمريكي واللاتينيين. وكلا المدرسين كرسا نفسيهما لمهنة التدريس. وقد أوجدا وضعيات من الصفوف تمثل فلسفتهما ونظريتهما فيما يعتقدانه حول ما يجب أن تكون عليه التربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

جهز السيد حسن صفه بعدة مراكز لمحتوى المواد، مثل العلوم، العلوم الاجتماعية، الفن، المسرح، اللعب، والموسيقى. ويعكس كل مركز موضوعاً يدرسه الأطفال. مثلاً، يدرس الأطفال عن الربيع، وهناك نباتات في منطقة العلوم، أشرطة عن فصل الربيع في منطقة الموسيقى، وكتب عن النباتات، والحشرات، كما يوجد في الزاوية المخصصة للمكتبة صغار الحيوانات. صُممت حديقة حيوانات في زاوية اللعب حيث ولدت لتوها صغار الجرذان، ودجاجة حية تنام على بيضها. هناك بطاقات تشتريها لزيارة هذه الحديقة، ويافطات تدل على الأقفاص الحقيقية والتمثيلية، وإيصالات بقيمة المبلغ الذي تم صرفه.

لدى وصولهم للمدرسة في الصباح، يغني الأطفال والسيد حسن أغنية عن الربيع، ويتحدثون عن الربيع، ويناقشون ما الذي سيفعلونه في المدرسة. جزء كبير من اليوم يمضونه في المراكز حيث يعمل الأطفال مع بعضهم البعض، وبالأدوات اليدوية. وغالباً ما يكون هناك الكثير من الضجيج، وبعض الأحيان لا يكون الأطفال مشتركين بشكل إيجابي وفعال. فليس لدى السيد حسن دروس شكلية للقراءة والكتابة. فعندما يرغب الأطفال بالنظر إلى الكتب، يمكنهم ذلك. وإذا ما قرروا كتابة قصة، فهناك أدوات يستخدمونها لهذا الغرض، ويكون السيد حسن دائماً سعيداً بمساعدتهم. فهو لطيف، مشجع، دافئ، ويظهر اهتماماً بهم. وهو يعتقد بأن بناء موقف إيجابي لدى الأطفال حيال المدرسة وحيال نظرتهم إلى أنفسهم هو أهم أمر في خبرات الأطفال في دور الحضانة. فهذا الموقف يعبر عن التطور الاجتماعي، العاطفي، والجسدي. كما يؤمن بأن الأطفال سيتعلمون القراءة والكتابة كنتيجة لتعرضهم للكتب والمطبوعات بطريقة عفوية، وأن الدروس الشكلية في المنطقة هي طريقة غير مناسبة ولا مجدية ولا ضرورية.

أما السيدة فاطمة فتختلف عن السيد حسن. هي أيضاً تهتم كثيراً بالأطفال. إنها دافئة، لطيفة، ومشجعة. لقد قامت بتنظيم ألواحاً بحيث يكون في صدر الصف ما ينبئ عن الدروس التي ستعطيها. هي تشعر أن الأطفال بحاجة لتعلم سلوكيات المدرسة ليكون مستعداً للصف الأول. بالنسبة للسيدة فاطمة، العديد من هؤلاء الأطفال لا يعرفون تقريباً أي شيء عن القراءة والكتابة لأنه أولياء أمورهم نادراً ما يعملون معهم. إنها تثق بأنهم يحتاجون لمعرفة حروف الأبجدية وأن يكون لديهم القدرة على مضاهاة الأصوات برموزها الصحيحة كعامل مساعد في مسألة التعلم. إنها

تدرس حروف الهجاء لأسبوع، ويستعمل الأطفال أوراق عمل لتعزيز ما درسوه. والكتابة التي تجري تكون غالباً من أجل تطوير تحكم حركي دقيق لمساعدتهم في تعلم كيف يركبون الحروف، التي يتدربون عليها. صف السيدة فاطمة منظماً، هادئاً، مع أهداف محددة يجب إنجازها. يملك الأطفال فرصة اللعب في صفها. إلا أنها لا تنظر إلى هذا كوقت للتعلم، بل كوقت للاسترخاء بعد إنجازهم لمهامهم.

أخصائية القراءة قلقة بشأن كل من السيد حسن والسيدة فاطمة. يعجبها بعض مما يقوم به الاثنان، إلا أنها تظن أن كلا منهما يفتقد لشيء ما وهو بعض الاستراتيجيات الهامة في الصف. إذ ما هي النظريات التي يجسدها السيد حسن والسيدة فاطمة، بالارتكاز على الوصف المعطى في الصف؟ لماذا برأيك أخصائية القراءة قلقة بشأنهما؟ إذا كنت تشعر بأن أحد هذين المدرسين يقدم التعليم في الحضانة كما يجب، دعّم رأيك بنظرية مناسبة.

المحكمة تفتتح جلساتها الآن

ينضوي هذا الدّرس تحت عنوان الدّراسات الاجتماعيّة وتعليم القراءة والكتابة. ويمكن القيام به كنشاط للوحدة الموضوعيّة الخاصة بالقصص الخياليّة.

الأهداف: ستتاح للأطفال الفرصة :

* لاكتساب معرفة الأدوار المتنوّعة التي يؤديها أولئك المشتركين في النظام العدلي.
* للمشاركة بدور في بناء قضيّة استناداً إلى المعلومات التي تجمعت لديهم من خلال الفهم الحرفي، الانتقاديّ والاستنتاجيّ للقصّة الخياليّة.
* المشاركة في محاكمة وهميّة.

الموادّ: نسخة من قصة "جولديلوكس والدبب الثلاثة"، أوراق، أقلام رصاص، وأقلام للكتابة.

النّشاط:

* عرّف الطّلبة بالقصّة الخياليّة "جولديلوكس والدبب الثلاثة". ناقش منظور كلّ شخصيّة في القصّة وكيف يمكن أن تتغير القصة بالاعتماد على من الشخصيّات يروي القصّة. قارن القصّة من وجهة نظر جولديلوكس ومن وجهة نظر الدّببة. قد يستغرق ذلك عدّة أيّام.
* أثناء ذلك، ابدأ بتعريف الطّلبة على المسؤوليّات المختلفة للعاملين في النّظام القضائيّ. وليتضمّن تعريفك: المدّعي، المدّعى عليه، المحامي، كاتب المحكمة، هيئة المحلّفين والقاضي. كان المحامون الزوار يقصدون صفي ليشرحوا كيف يكون الحال في قاعة المحكمة.
* اجعل كلّ طفل يقرّر أي دور يريد أن يلعب في محاكمة "جولديلوكس والدبب الثلاثة". وتتضمن الأدوار المدّعي (قد يشارك الدبب الثلاثة في المحاكمة)، المدّعى عليه، على الأقلّ محاميان، كاتب المحكمة (قد يتبادل الطّلبة الأدوار)، أعضاء هيئة المحلّفين، والقاضي الذي قد يلعب دوره المدير.

* أعدّ للمحاكمة بجعل الطّلبة يعملون معاً لكتابة السّيناريو للمحاكمة. يجب أن يعد الطّلبة الأسئلة للمحامين لسؤال الشّهود. كما يجب على الشّهود أن يُعَدُّوا الإجابات أيضاً. جهز نسخةً للإجابة النّهائيّة لكلّ طالب.

* يوم المحاكمة، أشرف على القضية باستخدام السيناريو المعدّ. قد تترك هيئة المحلّفين المكان لمناقشة الحكم، وتحديد فترة عقوبة معقولة وعادلة. (كان الحكم في قضيّتنا أن جولديلوكس مذنبًا بتهمة التّخريب واقتحام المنازل، والعقوبة هنا أن يطبخ الثّريد للدبب الثّلاثة لمدّة أسبوع ودفع غرامة بقيمة $50.00 لشراء كرسي جديد مكان الكرسيّ الذي تكسر).

المتّغيّرات:

* أطلب من الأطفال إعداد محاكمة وهميّة للقصص الأخرى، مثل قصة "الخنازير الثّلاثة الصّغيرة" أو قصة "ذات الرداء الأحمر".

* يمكن صنع الأزياء لمختلف الأدوار التي يفترضها الأطفال.

* قد يستمتّع الأطفال بسماع "القصّة الحقيقيّة للخنازير الثّلاثة الصّغيرة" لجون سسييسزكا.

أستطيع القراءة بمفردي!
نشاط للقراءة المستقلّة

يأخذ هذا النّشاط مكانه في سياق عمل الأطفال بشكل مستقلّ عن المدرّس. ونجد هنا عدّة أنماط لنظريّة مونتيسوري في هذا النّشاط. أوّلاً، هنا يعمل الأطفال حسب مستواهم الخاص وسرعتهم الخاصة. وتؤخذ حاجات الأطفال بعين الاعتبار. ثانياً، يتم تعليم الأطفال خطوات معيّنة لتسهيل قدرتهم على العمل المستقل. على سبيل المثال، تزوّد الخطوة الأخيرة من الدرس الطلبة بوسائل التصحيح الذاتيّ، أخيراً، نشاهد مثالاً للبيئة المعدة حيث تنظم الموادّ وبشكل معين ليسهل الوصول إليها.

الأهداف: ستتوافر للأطفال الفرصة:

* للمشاركة بشكل مستقل في قراءة الكتب التي سبق لهم أن قرؤوها في حصص مجموعات القراءة الموجهة.
* التدرب على استخدام تلميحات الصور والكلمات المطبوعة كمصادر معلوماتية ذات معنى.
* فهم أكبر لمفهوم التقطيع (الفواصل والحروف).

الموادّ: نسخ من الكتب التي قُرأت في مجموعات القراءة الموجهة، أوراق لكل طفل لكل عنوان، مواد مكملة للورق: أقلام، مقصات، ملفات، أدوات للتصحيح الذاتي: نماذج من صفحات تم إنجازها، ورق مقوى: أوراق بحجم 9 × 12، لكل نص.

النّشاط:

* اجمع الكتب في سلات تبعاً لمستوى تدرجها. وقد يكون التصنيف تبعاً للألوان، أو حسب الأحرف أو الأرقام. وتبعاً لعدد مجموعات القراءة الموجهة في صفك، ستتضمن معظم السلات نسخاً متعددة تصل إلى ثلاثة عناوين.
* اشرح للأطفال أن عليهم اختيار نصوص من سلة محدّدة. وسيعرفون أنهم اختاروا السلة المناسبة عندما يجدون فيها أن الكتاب الذي عثروا عليه هو ذاك الذي قرؤوه في مجموعة القراءة الموجهة.

* أعدّ ورقتين للنشاط تناسبان كل كتاب. على ورقة منها يوضع عنوان الكتاب واسم المؤلّف بخط كبير على الصفحة الأمامية. أما الورقة الأخرى فستحمل أيضاً عنوان الكتاب واسم المؤلّف وأيضًا نسخة من الجمل غير المتسلسلة من القصّة. ستوضع كل جملة بشكل ظاهر على صّندوق صلب أسود. ضع أوراق النشاط في ملفّ مربوط على كلا الجانبين. علّم الملفّ باسم الكتاب والمؤلّف وضعه في الصّندوق مع الكتب.

* أطلب من الأطفال أن يختاروا نصّهم من الصّندوق ويجدوا الملفّ الذي يتناسب اسم عنوانه مع النص. كما سيأخذون أيضاً نسخةً واحدةً من كل ورقة نشاط.

* علّم الأطفال كيف يقصّون الجمل على حدة. ثمّ، باستخدام الكتاب كدليل، يكون عليهم لصق الجمل على الورق بشكل متسلسل، ويتضمن ذاك الورق اسم الكتاب واسم المؤلّف.

* بعد إكمال النّشاط، يتحقق الأطفال من عملهم على "السّتائر السّحريّة" (انظر الرّسم البياني). قد يكون ذلك على لوحة إعلانات أو بوستر. "السّتائر السّحريّة" هي عبارة عن قطع من القماش يشبه السّتائر. خلف كلّ قطعة قماش عيّنة من العمل الكامل بالترتيب المتسلسل الصّحيح. سيتم تعليم الأطفال كيف يحدّدون اسم كتابهم وسيفتحون السّتائر السّحريّة لكي يفحصوا عملهم.

* توضع الأوراق التي تم فحصها في الصّندوق الموجود بجانب اللّوحة الذّاتيّة التّصحيح "للسّتائر السّحريّة".

المتّغيّرات:

* قد تتغير أوراق النشاط حسب المهارة التي يرغب الأطفال بتطويرها. مثلاً، يمكن أن تطلب من الأطفال كتابة تعريفات لكلمات موجودة في النص باستخدام الاستدلال وتلميحات المضمون.

المعجم

الحديث الجماليّ — **Aesthetic talk**

هو شكل من أشكال المحادثات يدور حول الأدب القصصيّ الذي يترجم عبره الأطفال ويناقشوا ما سمعوه أو قرؤوه من الأمور التي تعنيهم.

غير فصيح — **Aliterate**

هو الفرد الذي يمكنه القراءة ولكنّ يختار ألا يقرأ.

مبدأ الأبجديّة — **Alphabetic principle**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من حروف.

التّمييز السّمعيّ — **Auditory discrimination**

القدرة على السمع، التعرف على، والتمييز بين الأحرف المألوفة، الأصوات المتشابهة/ الكلمات المقفاة وأصوات الحروف.

التّقييم الأصليّ — **Authentic assessment**

التّقييم الذي يرتكز على الأنشطة التي تمثّل وتعكس التّعلّم الفعليّ والتّعليم في الفصل.

الطّريقة المتوازنة لتعليم القراءة والكتابة — **Balanced approach to literacy instruction**

اختيار النّظريّات والاستراتيجيّات التي تلائم أساليب تّعلّم الأطفال. يمكن استخدام كلاً من الاستراتيجيّات البناءة والاستراتيجيات الواضحة.

الطريقة السّلوكيّة — **Behaviorist approach**

هي نظريّة يشكل من خلالها البالغون نموذجًا، وفيها يتعلم الأطفال من خلال التّقليد المشجّع بالدعم الإيجابي.

الكتب الكبيرة — **Big books**

كتب من الحجم الكبير مصممة بحيث تسمح للأطفال بالنظر إلى الكلمات المطبوعة وهم يقرؤون.

الدمج — **Blend**

هي قدرة القارئ على سماع سلسلة من أصوات الحروف، ثم التعرف عليها ولفظها ككلمة واحدة مدموجة.

Buddy reading — **قراءة الزمالة**

مشاركة طفل من صف أعلى في صف الطفل الأصغر سناً والمشاركة بقراءة كتاب قصصي.

Chunk — **القطعة**

مجموعة من الأحرف في كلمة ما تم تعلمها كنمط كامل؛ قد تكون هذه القطعة فونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة تتعاقب في عدة كلمات، مثل ماء، سماء، رماد...) أو دوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً)، أو أصوات مدموجة.

Comprehension — **الفهم**

عملية نشطة يعلل فيها القارئ ويبني معنى عن النص باستناده إلى معلومات وخبرة سابقة.

Conference — **الاجتماع**

الاجتماع مع المدرّس أو أحد الزملاء لمناقشة العمل.

Consonant blends — **دمج الأحرف**

حرفين أو ثلاثة، عندما توضع معاً، تندمج في صوت واحد مع الاحتفاظ بصوت كل حرف على حدة.

Constructivist theory — **النظريّة الاستنتاجية**

وهي النّظريّة التي ترى التّعلّم كعمليّة نشطة، حيث يبني الأطفال معرفتهم للتّعلّم من خلال حلّ المشاكل، التخمين، والمقاربة.

Context clues — **مضامين النص**

استخدام النحو ومعنى النّصّ الدّلاليّ للمساعدة في التعرّف على الكلمة.

Contracts — **المهام**

أوراق عمل مخصصة للقيام بنشاطات معينة يقوم بها المتعلّمين على أساس احتياجاتهم، اهتماماتهم، ومستويات القدرة.

Cooperative learning — **المعرفة المتعاونة**

هي استراتيجيّة تعليميّة يتعلمن فيها الأطفال معًا من خلال النّقاش والمقارعة.

Cultural diversity — **التنوع الثقافي**

بالإشارة إلى الخلفيات الثّقافيّة المتنوعة، واللغات، والعادات والتقاليد، والبيئات الممثلة في مجتمع أكبر أو صف معين.

Decoding — **حل الرموز**

التّعرّف على الكلمات باستخدام أصوات الأحرف والتحليل العميق.

Digraph — **الدوغراف**

حرفان عندما يوضعان معاً، يشكلان صوتًا جديدًا يختلف عن صوت كل حرف منهما وهما منفصلان.

Directed listening and thinking activity (DLTA) and directed reading and thinking activity (DRTA) — **الإصغاء الموجه ونشاط التفكير (DLTA) والقراءة الموجّهة ونشاط التّفكير (DRTA)**

هيكل عمل يعرض الاتّجاهات والاستراتيجيّات لتنظيم واسترجاع المعلومات من نصّ كان الطفل قد قرأه. وتتضمن الخطوات في الإصغاء الموجه ونشاط التفكير أو القراءة الموجهة ونشاط التفكير الإعداد للاستماع/ القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشة، تحديد غرض القراءة، قراءة القصّة، والمناقشة التالية بعد القراءة على أساس الغرض الذي حدد قبيل القراءة.

Early intervention — **التّدخّل المبكّر**

برامج، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة أو هؤلاء الذين "بالكاد يقرؤون" في تعليم الطفولة المبكّرة والتي تعتزم منع المشاكل المحتملة في تطوير التّعلّم. التركيز في هذه البرامج يكون على التّعليم المناسب باستخدام القراءة الأصليّة وتجارب الكتابة.

Emergent literacy — **التّعلّم المتنامي**

كما ابتكرت التسمية ماريّ كلاي، يشير إلى محاولات الطّفل المبكّرة والغير تقليديّة في القراءة، الكتابة والاستماع.

Engagement perspective — **منظور التداخل**

هو وصف القرّاء الذين وصلوا إلى أقصى إمكانيّاتهم، القرّاء الاستراتيجيّون، الاجتماعيّون، المطّلعون والمتحمّسون.

Environmental print — **مطبوعات المحيط**

وهي مطبوعة مألوفة في الجوار والبيئة المحيطة، الموجودة غالباً كملصقات على علب الطعام، وإشارات الطّريق.

Explicit instruction — **التعليم الصريح**

استراتيجيّة المدرّس الموجهة مع التشديد على تعليم مهمّة والخطوات المحددة التي يحتاجها الطفل لإجادتها.

التعلم العائلي **Family literacy**

يشير التعلّم العائلي إلى الطّرق المختلفة التي يبادر فيها أعضاء العائلة ويستخدموا التعلّم في معيشتهم اليوميّة.

التاثير **Fluency**

القدرة على القراءة السهلة واليسيرة. القارئ الطّلق هو القادر على أن يقرأ بمستوى أو أعلى من مستوى الكتب العادية بشكل مستقلّ وفهم ودقّة عاليين.

الطباعة الوظيفية **Functional print**

الطباعة لغرض مثل العلامات الإعلاميّة، الاتّجاهات، البطاقات، القوائم، والخطابات إلى أصدقاء بالمراسلة ورسائل للوحة الإعلانات.

الموهوب **Gifted**

القادر على إبراز مواهب غير عادية.

القراءة الموجهة **Guided reading**

توجيه القراءة الموجه المستخدم عادة في المجموعات الصّغيرة وفقاً لحاجات التّعلّم.

الكلمات الكثيرة التّردّد **high-frequency words**

والتي تُوجَد كثيرًا في موادّ القراءة للأطفال.

التّقييم العالي المعايير **High-stakes assessment**

معايير قياسية تحدد نتائجها القرارات الرّئيسيّة بخصوص القطاعات التّعليميّة مثل تقييمات المناطق والترقية.

التضمين **inclusion**

تُعْرَضَ في الصف العادي مساعدة خاصة بمعاونة مساعدين تربويّين والمدرّسين المعتادين الذين يخطّطون معًا ويدرّسون كلّ الأطفال. يحصل ذلك بدل أو بالإضافة لوضع برامج للمساعدة الخاصّة.

القراءة المستقلّة وفترات الكتابة **Independent reading and writing periods (IRWP)**

هو وقت للتداخل الاجتماعي يختار فيه الأطفال من بين الكتب والموادّ الأخرى المتعلّقة بالتّعلّم.

قائمة القراءات غير الشكلية **Informal reading inventory**

هي اختبارات وديّة غير شكلية لتحديد قراءة الطفل المستقل، والتعليمي، ومستوى الإحباط لديه.

Integrated language arts — **فنون اللّغة المتكاملة**

هي طريقة لتعليم القراءة والكتابة تربط القراءة، والكتابة، والاستماع والمهارات اللغويّة.

Interdisciplinary literacy instruction — **التوجيه الشامل للتعليم**

برامج مخططة ومنهجية ومصممة خصيصاً لتحسين تطوير التعلّم لكل من البالغين والأطفال.

Invented spelling — **اللهجاء المرتجل**

هجاء مخترع لتهجي الكلمات المجهولة بطريقة الهجاء التّقليديّ حيث يشكل عادة حرفاً واحداً مقطعًا بالكامل.

Journal writing — **كتابة اليوميّات**

إدخال ملاحظات مكتوبة في الكومبيوترات المحمولة من قبل الأطفال وتتضمّن: **الحوار**، والذي يتقاسمه عادة الأطفال مع المدرّسين أو الزملاء الذين يستجيبون لما قرؤوه؛ **شخصيّ**، ويتضمن أفكاراً خاصة مرتبطة بحياة الأطفال أو مواضيع ذات اهتمام خاص؛ **الاستجابة للقراءة**، الكتابة للاستجابة على قراءة نص ما؛ **وسجلّ المعرفة**، وهو سجلّ معلومات يتضمن عادة مناطق محتوى أخرى.

K-w-l — **الرسم البياني م – ا – ت**

استراتيجية معرفية تدعم الفهم عن طريق تقييم ما يعرفه الأطفال، وما يريدون معرفته، وما تعلموه قبل القراءة.

Language experience approach (LEA) — **طريقة اختبار اللغة (LEA)**

طريقة تعليم القراءة التي تهدف إلى ربط اللغة الشفهية باللّغة المكتوبة على افتراض أن ما نفكر به يمكن أن يُقَال، وما يقال يمكن أن يُكْتَب، وما يُكتب يمكن أن يُقرَأ.

Learning centres — **مراكز التّعلّم**

هي مناطق في الصف تمتلئ بمواد نشاط الطالب المستقل التي تركّز على موضوعات الدراسة الحاليّة خلال موضوعات المحتوى وتتضمن مواد التعلّم أيضًا.

Learning disabled — **إعاقة التّعلّم**

وهو إظهار صّعوبة واضحة في اكتساب واستخدام القراءة، الكتابة، الاستماع، التّكلّم، و/أو مهارات المواد الرّياضيّة.

Literacy center — **مركز التّعلّم**

منطقة في الصف تتألف من الزاوية المكتبية ومنطقة الكتابة.

literature-based instruction **التعليم المرتكز على الأدب**

هي طريقة لتعليم القراءة وتستخدم فيها أنواعاً متنوعة من أدب الأطفال كمصدر رئيسي لمادّة القراءة.

literature circles **الحلقات الأدبية**

مجموعات مناقشة تستخدم بهدف تشجيع المناقشات الثّقافيّة عن الأدب بين الأطفال.

literature genre **أنواع الأدب**

نوع معيّن من الأدب مثل كتاب قصصي، كتاب معلوماتي، أو الشّعر.

mainstreaming **الإلحاق**

وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في وضعيات صفوف عادية لجزء أو لكلّ اليوم الدّراسيّ لتوفير التّكامل الاجتماعيّ والتّعليميّ.

mapping and webbing **التّخطيط والرسم**

استراتيجيّات لفهم النّصّ من خلال استعمال رسوم بيانية تصويرية لتصنيف وتنظيم المعلومات. تتعامل الرسوم البيانية مع تمثيلات مفصّلة أكثر.

mental imagery **التخيّل العقليّ**

تخيل القراءات المستخدمة لزيادة الفهم وإيضاح الفكرة.

metacognition **ما بعد الفهم**

إدراك الفرد لإحدى العمليّات العقلية التي تحدث أثناء التّعلّم.

morning message **رسالة الصّباح**

هي رسالة يوميّة عن أخبار تهم الأطفال ويكتبها المدرّس الذي يشير بها إلى مفهوم الكلمات المطبوعة.

narrative writing **الكتابة القصصية**

كتابة القصص.

non-standard english **اللغة الإنجليزيّة غير القياسيّة**

هي شكل جدلي للغة الإنجليزيّة التي تختلف عن الشّكل العاديّ المتعارف عليه في الكلمات، والنّحو، والأنماط اللّغويّة.

الاستهلال **onsets**

الحرف الأول من الكلمة.

برامج اشتراك الآباء **parent-involvement programs**

هي برامج مصممة لمشاركة وإخبار الآباء عن الأنشطة التي ستدعم نموّ تعلّم أطفالهم في المدرسة.

قراءة الرّفيق **partner reading**

قراءة الزملاء مع بعضهم البعض في آنٍ واحد أو تبادل أدوار بالقراءة لبعضهم البعض.

الفونيمات **phonemes**

هي أصوات وقع الأحرف الفرديّة والأحرف المدموجة مع بعضها ويبدو وقعها متشابهاً.

الإدراك الفونيميّ **phonemic awareness**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من سلسلة من الأصوات المنطوقة التي تفتقد إذا ما عُزلت للمعنى، والقدرة على سماع تلك الأصوات. تقطيع كلمة ما وإعادة دمجها.

الأصوات **phonics**

استراتيجية تتضمن تعلم مبادئ أحرف الأبجدية للغة، ومعرفة علاقة أصوات الحروف ببعضها البعض. يتعلم الأطفال أن يربطوا الأحرف بالأصوات لمساعدتهم على فك رموز الأبجدية ليصبحوا قراء مستقلين ويستطيعوا نطق الكلمات.

الفونوغرام **phonogram**

سلسلة من الأحرف تبدأ بحرف علة (في اللغة الإنجليزية).

ملف التقييم **portfolio assessment**

هي استراتيجيّة لقياس تقدّم الطّالب الدّراسيّ بجمع عيّنات عن عمله الذي يُوضَع في ملفٍّ يسمى بملف الإنجاز. وتتضمّن الموادّ: عيّنات عمل الطّالب ككتابة أو رسم، سجل الحكايا، شرائط التّسجيل، شرائط الفيديو، اللوائح، نتائج المدرس في الاختبار الموحّد المقاييس.

طريقة مقاربة الكتابة **process approach to writing**

هي خطوات متضمنة في إنتاج النصّ بما فيه الإعداد للكتابة، المسوّدة، الاجتماع، المراجعة، التصحيح، والإعداد لنشر العمل.

الاستعداد للقراءة **reading readiness**

الاهتمام بالمهارات المتنوّعة قبل الاستعداد للقراءة، مثل التمييز السمعيّ، التّمييز المرئيّ، والمهارات الحركيّة.

Reading Recovery — **استعادة القراءة**

برنامج تدخّل مبكّر ابتكرته ماريّ كلاي يتلقى فيه تلاميذ الصّفّ الأوّل الذين يواجهون صّعوبات في القراءة توجيه مكثّف، وجهاً لوجه، باستخدام تقنيات فنون اللّغة المتكاملة المناسبة.

reading workshop — **ورشة القراءة**

فترة من الوقت تخصّص ليعمل الأطفال على مهارات القراءة، كتب القراءة والاجتماع مع المدرّس.

rich literacy environments — **البيئات الغنية بالتّعلّم**

بيئات غنيّة بالموادّ التي تشجّع على القراءة والكتابة و تدعم التّوجيه.

rimes — **السّجع**

الجزء الذي ينهي الكلمة بحرف متحرّك و يكمل باقي الكلمة. الحرف الاستهلالي والسجع يخلق الكلمات.

running record — **السجّل الجاري**

استراتيجيّة تقييم تتضمّن الملاحظة القريبة وتسجيل سلوك الطّفل في القراءة الشّفويّة. ويمكن استخدام السّجلات الجارية لتخطيط التّعليم.

scaffolding — **الدعائم**

استراتيجيّة يزوّد فيها المدرّسون الأطفال بالنموذج والدّعم لمساعدتهم على اكتساب المهارة.

segment — **التقطيع**

تقطيع الكلمات إلى مقاطع بالارتكاز إلى عناصرها الصّحيحة؛ كلمة فأر هي "ف - أ - ر".

self-monitoring — **المتابعة الذاتيّة**

قدرة الطالب على القراءة وتصحيحه لأخطائه وهو يقرأ.

semantics — **علم الدّلالة**

معنى أن اللّغة هي للتواصّل.

shared book experiences — **تجارب التجارب بالكتب**

تعليم القراءة للمجموعات الصّغيرة والكبيرة على حد سواء من خلال اختيار كتب الأدب التي تُستَخْدَم فيها الكتب الكبيرة جداً والتي تمكّن الأطفال من رؤية الكلمات المطبوعة والصّور. تسمح الكتب الكبيرة للأطفال بالاستماع والمشاركة في القراءة الفعلية للكتب.

الكلمات التي تُعْرَف فوراً **Sight words**

هي الكلمات التي يعرفها القارئ من مجرد النظر إليها. وبمجرد أن تصبح كلمة ما كلمة معروفة جداً، لا يحتاج القارئ بعدها لاستخدام مهارات تخمين الكلمة.

المعايير **standards**

إنجاز الأهداف التي يتم تعريفها من قبل الولاية أو المستوى القوميّ وتعرّف ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في نهاية كلّ سنة دراسية.

الاختبارات القياسية **standardized tests**

تقييم معياري معد تجاريًّا نتعرف من النّتائج فيما يخصّ مستوى الطفل ودرجته بالنّسب المئويّة.

بنية القصّة **story retellings**

عناصر القصّة المبنيّة بشكل جيد وتتضمّن المكان، الموضوع، سير الأحداث، واتخاذ القرار.

القراءة الصّامتة المتواصلة (SSR) **Sustained silent reading (SSR)**

وقت مخصص يقرأ فيه الأطفال بصمت.

النحو **syntax**

البنية اللغوية أو القواعد التي تحكم كيف تعمل الكلمات معًا في الجمل.

اللّغة التّلغرافيّة **telegraphic language**

شكل من أشكال الخطابات يستخدمه الأطفال في سن السنة تستخدم فيها الألفاظ التّامّة، مثل الأسماء والأفعال، على سبيل المثال "كعكة، ماما" أما الكلمات الوظيفية، مثل ال التعريف أو أحرف العطف وسواها يتم إسقاطها.

الوحدة الموضوعيّة **thematic unit**

موضوع الدّراسة يتم تعليمه من خلال الاكتشاف عبر كلّ مناطق المنهج.

التفكير بصوت عال **thinkaloud**

استراتيجية فهم يتكلم فيها الأطفال عما قرأوه أو أفكار أخرى تراودهم حيال القصّة.

التفكير، المماثلة، والمشاركة **think, pair, share**

استراتيجيّة المناقشة التي تربط وقت التفكير بالمعرفة المتعاونة. بعد طرح المدرس للأسئلة، يجعل المدرّس الأطفال أوّلاً يفكّرون في إجاباتهم؛ ثمّ يماثلونها مع زميل لهم لمناقشة إجاباتهم، وأخيراً، أثناء المشاركة، يتشارك الطلبة بإجاباتهم مع المجموعة.

الكلمات خاصّة جدًّا **very own words**

الكلمات المفضّلة التي يولدها الأطفال، مكتوبة على بطاقات الفهرس وتحفظ في وعاء لهم للقراءة والكتابة.

التّمييز المرئيّ **visual discrimination**

القدرة على ملاحظة التّشابهات والاختلافات ظاهريًّا بين الأشياء، بما فيها القدرة على التّعرّف على الألوان، الأشكال والأحرف.

اللّغة الكاملة **whole language**

فلسفة تُستخرج منها الاستراتيجيّات في سبيل تطوير التّعلّم. تتضمّن الاستراتيجيّات استخدام الأدب الحقيقيّ، مع التّوجيه المناسب للقراءة، الكتابة واللّغة الشّفويّة في السّياقات المتعاونة والعمليّة وذات المعنى، لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا متحمّسين للقراءة والكتابة.

مهارات دراسة الكلمة **word-study skills**

معرفة أن الكلمة المطبوعة تتضمن استخدام سياق فونيمي ونحو لفهم الكلمات المجهولة، تطوير المفردات التي تعرف بمجرد النظر إليها، واستخدام التحليل البنائيّ.

جدار الكلمة **word wall**

لوحة إعلانات أو عرض للصف تظهر كلمات تتردد بانتظام.

تقنيات الكتابة **writing mechanics**

مهارات مرتبطة بالكتابة مثل الهجاء، الكتابة الخطية، وضع النقاط والفواصل، وترك مسافة بين الكلمات.

ورشة العمل الكتابية **writing workshop**

فترة من الوقت تخصص ليمارس الأطفال مهارات الكتابة، يعملون على مشاريع كتابية، والاجتماع مع المدرّس.

التّطور التقريبي **zone of proximal development**

بالاستناد إلى نظريّة فيجوتسكاي، يشير هذا المصطلح إلى الفترة التي تم فيها إرشاد الطفل من قبل بالغ ولم يعد يحتاج لهذه المساعدة. ويسمح الراشد هنا للطّفل بالعمل على سجيته وبمفرده.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers.* Washington, DC: National Institute of Education.

Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language,* 3, 1-19.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology,* 85, 104-111.

Chomsky, C. (1965). *Aspects of a theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center of California State University.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education.* New York: First Press.

Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher; 30,* 864-867.

Froebel, F. (1974). *The education of man.* Clifton, NJ: Augustus M. Kelly.

Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child.* New York: Macmillan.

Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading.* Cambridge, MA: MIT Press.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* London: Edward Arnold. 123-133.

Heath, S. B. (1980). The function and uses of literacy *Journal of Communication, 30,* 123-133.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sydney: Ashton Scholastic.

Juel, C. (1994). Teaching phonics in the context of the integrated language arts. In L. Morrow, J. K. Smith, & L. C. Wilkinson (Eds.), *Integrated language arts: Controversy for consensus* (pp. 133-154). Boston: Allyn & Bacon.

Labbo, L. D., Reinking, D., & McKenna, M. (1998). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction.* New York: Guilford Press.

Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 15,203-227.

Mason, J., & McCormick, C. (1981). *An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective* (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

McNeil, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics.* New York: Harper & Row.

Menyuk, P. (1977). *Language and maturation.* Cam- bridge, MA: MIT Press.

Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education.* New York: Schocken Books.

Morphett, M. Y., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *The Elementary School Journal,* 31, 496-508.

Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research,* 76, 221-230.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly,* 23(1), 89-107.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: Guilford Press.

Rousseau, J. (1962). *Emile* (ed. and trans. William Boyd). New York: Columbia University Teachers College. (Original work published 1762)

Rusk, R., & Scotland, J. (1979). *Doctrines of the great educators.* New York: St. Martin's Press.

Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts,* 59, 555-570.

Yaden, D. (1985). *Preschoolers' spontaneous inquiries about print and books.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.

سلسلة




1 تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة





2 تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

3 دور الأهل في تعليم القراءة والكتابة

4 اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

5 كيف يتعلم الصغار القراءة والكتابة

6 تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة

7 تطور مفاهيم الكتب واستيعاب النص

8 مهارات دراسة الكلمة الإدراك الفونيمي

9 الكتابة وتطور التعلم

10 تنظيم وإدارة بيئة التعلم المدرسي



دار الكتاب الجامعي
العين - الإمارات العربية المتحدة
ص.ب: ١٦٩٨٣ - فاكس: ٧٥٤٢١٠٢
هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)



University Book House
Al Ain -United Arab Emirates
P.O.Box 16983 - Fax: 7542102
Tel: (971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail: bookhous@emirates.net.ae Website:www.universitybookhouse.com

وكلاء التوزيع

- المكتبة الصولتية للتربية ت: ٤٩٣٠٩٨٩ الرياض - السعودية
- دار الثقافة للنشر والتوزيع ت: ٤٦٤٦٣٦١ عمان - الأردن
- دار العلوم للنشر والتوزيع ت: ٥٧٦١٤٠٠ القاهرة - مصر
- دار العلم للملايين ت: ٣٠٦٦٦٦ بيروت - لبنان
- المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع ت: ٢٦٢٠٨١٩ حولي - الكويت